

Erziehungswissenschaft

Studienfachberatung Erziehungswissenschaft

Beratung als pädagogische Aufgabe
und als Thema der Erziehungswissenschaft

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der
Philosophischen Fakultät
der Westfälischen Wilhelms-Universität
zu
Münster (Westf.)

vorgelegt von
Martin Pfromm
aus Witten
1988





Digitized by the Internet Archive
in 2026

Erziehungswissenschaft

Studienfachberatung Erziehungswissenschaft

Beratung als pädagogische Aufgabe
und als Thema der Erziehungswissenschaft

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der
Philosophischen Fakultät
der Westfälischen Wilhelms-Universität
zu
Münster (Westf.)

vorgelegt von
Martin Pfromm
aus Witten
1988

Studienfachberatung Erziehungswissenschaft

G l i e d e r u n g

	Seite
Einleitung	1
1. Beratung als pädagogische Aufgabe und als Thema der Erziehungswissenschaft	6
1.1 Beratung in der modernen Massengesellschaft	6
1.2 Beratung in der Hochschule - allgemeine Studienberatung	10
1.2.1 Studium und Beratung	10
1.2.2 Ursachen für Beratungsbedürftigkeit	11
1.2.3 Allgemeine Studienberatung im Spannungsfeld	14
1.2.4 Institutionalisierte Allgemeine Studienberatung - Ausmaß und Stand der Entwicklung	16
1.2.5 Allgemeine Studienberatung - Studienfachberatung	17
1.3 Beratung als pädagogische Aufgabe	21
1.3.1 Beratung in der erziehungswissenschaftlichen Theoriediskussion	21
1.3.2 Erziehung und Beratung	22
1.3.3 Theoriediskussion im Kontext der Einrichtung von Beratungsstellen	24
1.3.3.1 Bildungsberatung in der Schule - Planung, Konzepte	25
1.3.3.2 Kritik an der Institutionalisierung und Professionalisierung von Beratung	27
1.4 Folgerungen für die Reflexion des Theorie-Praxisverhältnisses in der Studienfachberatung Erziehungswissenschaft	29
2. Studienfachberatung als Praxis im Kontext soziohistorischer Rahmenbedingungen: Münster	32
2.1 Studienfachberatung im Kontext der Hochschulreformdiskussion	32

	Seite
2.2 Bedingungen zu Beginn der Studienfachberatung - Stand der Hochschulreform	33
2.2.1 Stand der Studiengangentwicklung	34
2.2.2 Institutionelle Bedingungen	36
2.3 Studienfachberatung im Kontext praktizierter Hochschulreform	38
2.3.1 Desorientierung in der Studienplanung	39
2.4 Studienfachberatung als Praxis	49
2.4.1 Quantitative Inanspruchnahme durch Rat- suchende	49
2.4.2 Formen der Beratung	51
2.4.3 Qualitative Schwerpunkte der Beratungs- tätigkeit	52
2.5 Exemplarische Fälle von individueller Beratung: Eine praxisbezogene Typologie von Beratungsfällen	64
2.5.1 Konkretisierung des Verhältnisses Studien- praxis - Studienfachberatung	64
2.5.2 Rahmenbedingungen für eine praxisbezogene Typologie von Beratungsfällen	66
2.6 Typologie praxisbezogener Beratungsfälle	68
2.6.1 Exemplarische Beratungsfälle	69
2.6.1.2 Beratung des Studienanfängers Lehramt S II in der Woche vor Vorlesungsbeginn	69
2.6.1.2 Beratung eines Studierenden Lehr- amt S II vor Beginn des Haupt- studiums	73
2.6.1.3 Beispiel für einen Beitrag der Studienfachberatung zur Problem- lösung im Kontext routinierten Beratungshandelns	77
2.7 Zusammenfassende Bemerkungen zur Entwicklung von Beratungsstrategien	83

3. Defizite der Studienpraxis Erziehungswissenschaft an einer Massenuniversität - Analyse der Ursachen und Auswirkungen	89
3.1 Lehrangebot und Studienpraxis	89
3.1.1 Zum Zusammenhang von Studienfachberatung, Lehrangebotsorganisation und Erziehungswissenschaft	89
3.1.2 Reform der Lehre und Studienreform	93
3.1.3 Studienreform und Studiengangentwicklung	95
3.1.4 Verortung der Lehrangebotsorganisation in der Studienpraxis	97
3.2 Studiengangentwicklung und Studienpraxis	106
3.2.1 Studienfach Erziehungswissenschaft im Rahmen der Lehramtsstudiengänge - Kristallisationspunkte der Entwicklung	106
- Allgemeine Entwicklung der Prüfungsordnungen	
- Integrationscharakter	
- Fachdidaktische Studien	
- Schulpraktische Studien	
- Studienaufbau	
- Leistungsnachweise	
- Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft als Disziplin	
3.2.2 Unterrichtsfach Pädagogik	152
3.2.3 Diplom-Pädagogik	160
3.2.4 Magister und Promotion	176
3.3 Zur formalrechtlichen und faktischen Bedeutung von Studienordnungen für Studienpraxis	182
3.4 Studiengangsübergreifende quantitative und qualitative Bedingungsfaktoren der Studienpraxis	201
3.4.1 Quantitative Probleme	201
3.4.2 Qualitative Probleme	205
3.4.3 Produktion einer prinzipiell nicht zu beherrschenden Beratungsbedürftigkeit durch die quantitative und qualitative Desorganisation erziehungswissenschaftlicher Studien	207
3.5 Die didaktische Funktion der Lehrangebotsorganisation	211
3.5.1 Lehrangebot und Studienerfolg	215
3.5.2 Folgerungen	

	Seite
4. Bausteine für ein Konzept erziehungswissenschaftlicher Studienfachberatung	220
4.1 Problemexplikation	220
4.2 Fragen an die Erziehungswissenschaft	221
4.2.1 Zur Legitimationskraft von Wirklichkeit	221
4.2.2 Die Theorie-Praxis-Diskussion in der geisteswissenschaftlichen Tradition der Pädagogik	227
4.2.3 Bestimmung der Praxis institutionalisierter Erziehungswissenschaft im Verhältnis von Theorie und Praxis im praxeologischen erziehungswissenschaftlichen Ansatz	238
4.3 Allgemeine Folgerungen für eine erziehungswissenschaftliche Studienfachberatung	243
4.3.1 Zum Verhältnis Studienfachberatung und Erziehungswissenschaft	243
4.4 Methodologische Folgerungen	250
4.4.1 Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerausbildung	253
4.4.2 Erziehungswissenschaftliche Studienfachberatung als Aktionsforschung	260
4.5 Erziehungswissenschaftliche Studienfachberatung als Bildungsgangsforschung	270
Schluß	275
Anmerkungen	278
Literaturverzeichnis	308

Einleitung

Beratung hat als integraler Bestandteil von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen Tradition. Mit der Diskussion über die Institutionalisierung von Beratung, die in den 70er Jahren begann, zeichnet sich jedoch eine Entwicklung ab, deren Ende nicht annähernd abzusehen ist. Zwar scheint die Phase der Institutionalisierung von allgemeinen, zentralen Beratungsstellen an Hochschulen vorerst abgeschlossen, zentrale Fragen bezüglich Funktion, Aufgabe und Ziel von Beratung sind dagegen noch nicht befriedigend gelöst. Dem Ausmaß geforderter, institutionalisierter und professionalisierter Beratung im Hochschulbereich als Antwort auf konstatierbare Gründe für Beratungsbedürftigkeit korrespondiert eine z. T. latente Unsicherheit über Legitimation, Funktion und Ziel von Beratung.

Studienfachberatung Erziehungswissenschaft steht im Spannungsfeld zwischen institutionalisierter allgemeiner Studienberatung und geforderter und praktizierter - aber uneinheitlicher Fachberatung. Während über Aufgaben und Möglichkeiten zentraler Studienberatung Untersuchungen vorliegen, gibt es zur Studienfachberatung eher Einschätzungen, undifferenziert und ungenügend, im Trend negativ. Studienfachberatung ging zwar mit dem 'Bonus des Tradierten in die Konkurrenz', hat aber bisher kein gültiges Konzept entwickelt, das sie in die Lage versetzen würde, der Gefahr zu begegnen, daß hinter der Fassade wohlfeiler Programmatik Reform und Innovation verkümmern, daß Defizite in der Studienpraxis Lern- und Entwicklungsprozesse in Bildungsgängen behindern.

Seit 1976 bin ich - mit unterschiedlichem Status - mit der Studienfachberatung Erziehungswissenschaft an der

Westfälischen Wilhelms-Universität beauftragt. In meiner Tätigkeit als Studienfachberater suchte ich Antworten auf Fragen, die in der Studienpraxis für Studierende erwachsen, zu geben (und zu finden).

In dieser Tätigkeit erwachsen Fragen an die Institution Hochschule, an die Erziehungswissenschaft und an die Beratungstätigkeit selber. Studienfachberatung stellte sich zunehmend mehr konstruktiv in Frage.

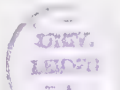
Zugleich war und ist diese Tätigkeit für mich von lebensgeschichtlicher Bedeutung. In der Interaktion mit Studierenden, Lehrenden und Vertretern der Administration wurde 'Selbstverständliches' problematisiert. Die Skala des eigenen Betroffenseins reichte von verwirrender Bestürzung bis zu stabilisierender Freude. Engagement und Betroffenheit drängten zu einer Auseinandersetzung, in deren Mittelpunkt die Frage des Verhältnisses von Studienfachberatung der institutionalisierten Erziehungswissenschaft und der Erziehungswissenschaft (als Theorie und Praxis) stand. Die Frage kann auch so formuliert werden: Ist eine erziehungswissenschaftliche Studienfachberatung möglich?

Die Untersuchung dieser Frage ist in vier Schritte gegliedert. Im 1. Kapitel steht die Frage im Mittelpunkt, ob Erziehungswissenschaft (als Theorie) eine die praktische Tätigkeit der Fachberatung begründende, d. h. auch widerspruchsfreie Theorie beinhaltet.

Diese Frage ergibt sich u. a. aus der Tatsache, daß sich aus der bildungspolitisch ambivalent und formaljuristisch festgeschriebenen Aufgabenbestimmung zentraler (allgemeiner) und dezentraler (fachbezogener) Studienberatung eine Theorie der Studienfachberatung Erziehungswissenschaft nicht ableiten läßt. Der Pluralismus erziehungswissenschaftlicher Theorieansätze (H. Röhrs), Defizite der theoretischen Begründung einer pädagogischen

Beratung (Hornstein) und schließlich fehlende Erörterungen zur Studienfachberatung machen die Frage, wie sich Studienfachberatung als Praxis quantitativ und qualitativ entwickelt, zur Leitfrage des zweiten Kapitels. Dabei sind sozio-historische Rahmenbedingungen in die Darstellung einbezogen, weil die Entwicklung von Beratung ohne die Bewegung von einer im wesentlichen von der Hochschule initiierten Reform der Hochschulausbildung, die ihren Höhepunkt bereits mit Beginn des Untersuchungszeitraums (1976) überschritten hatte, zur bildungspolitischen Übernahme der Initiative nicht nachvollziehbar wäre.

Die Nachzeichnung von Entwicklungslinien praktischer Beratungstätigkeit kann keine ausreichende Grundlage erziehungswissenschaftlicher Reflexion über Studienfachberatung sein. Solche Reflexion beginnt mit der Analyse der Beratungsursachen im 3. Kapitel. Hier wird u. a. die Frage aufgeworfen, ob Erziehungswissenschaft die Ansprüche, die sie als Theorie reklamiert, in der eigenen Praxis als institutionalisierte Erziehungswissenschaft realisiert. Wenn Studienplanung der Studierenden, Studiengangplanung der (Erziehungs) Wissenschaft, das Verhältnis der institutionalisierten Erziehungswissenschaft zu den Studierenden als Bedingungsfaktoren für Qualifikationsprozesse und Bildungsgänge im Tertiärbereich erörtert werden, konturiert sich das Verhältnis von Studienfachberatung und Erziehungswissenschaft; denn eine zum Schnittpunkt gesellschaftlicher, institutioneller und individueller Interessen vordringende Reflexion kann den Beitrag der Erziehungswissenschaft wie auch den der Studienfachberatung zur Qualifikation in Bildungsgängen nicht als unveränderbare Größe ansehen. Der Qualifikationsprozeß muß vielmehr als bestimmte Praxis zum Zentrum einer im Horizont des Theorie-Praxis-Konfliktes stattfindenden Reflexion der Erziehungswissenschaft selbst gemacht werden.



Dazu gehört aber auch, den Rechtsgrund einer Theorie der Studienfachberatung Erziehungswissenschaft in der Praxis aufzusuchen; sich mit den verwirrenden Erscheinungsformen des Alltäglichen auseinanderzusetzen, statt sich mit philologisch gesicherten Texten abzugeben. Fragen der Organisation des Wissenschaftsbetriebes werden behandelt, weil für den Studierenden neben individuell-biographischen und allgemein-historischen Handlungsregeln und Handlungsabläufen bei der Studienplanung primär Bedingungsfaktoren institutioneller und organisatorischer Art bedeutend sind, die oft von der Routine wissenschaftlicher Paradigmatisierung übersehen werden (Baake).

Die Herausarbeitung der Funktion von Lehrangebotsorganisation setzt sich potentiell dem Verdacht quantitativ-technologischer Rationalisierung aus. Dieser Vorwurf ist aber mit dem Nachweis zu entkräften, daß Lehrangebot und Lehrangebotsorganisation im Kontext von Studienreform zu verorten sind und ursächlich an der Beratungsbedürftigkeit von Studierenden beteiligt sind. Darin gründet unter systematischem Aspekt eines Sachzusammenhanges die Notwendigkeit einer Untersuchung der Lehrangebotsplanung (Habermas, Oehler, Max-Planck-Institut).

Bausteine für eine erziehungswissenschaftliche Studienfachberatung sind aber nur zu gewinnen, wenn in der möglichen didaktischen Funktion von Lehrangebotsorganisation ein Mittel der Erziehungswissenschaft gesehen wird, scheinbar Unvereinbares konkret zu vermitteln, ohne das je Eigene zu unterschlagen: Wenn also die Haftung und die Verantwortung (Blankertz, Benner) der Erziehungswissenschaft für Erziehungs- und Bildungsprozesse (auch des Tertiärbereichs) in die Untersuchung einbezogen werden.

Die entscheidende Frage des 4. Kapitels aber zielt auf die Vermittlung von Theorie und Praxis der Studienfachberatung. Dazu bedarf es der Vergewisserung des Ineinander von Theorie und Praxis (Weniger) als eines weiteren Bausteines. Die Verbindung von praktischer und theoretischer Tätigkeit in einer Person ist der dritte Baustein, der von der Aktionsforschung (Kordes) erwartet wird. Der vierte Baustein beinhaltet die Bestimmung des Tätigkeits- und Forschungsbereiches einer erziehungswissenschaftlichen Studienfachberatung. Die Legitimation für ihre theoretische und praktische Tätigkeit erfordert die Integration der Studienfachberatung in die Bildungsgangforschung (M. Meyer, Kordes).

Mit der Bildungsgangforschung teilt erziehungswissenschaftliche Studienfachberatung die Intention, den Studierenden in seinem Bemühen zu unterstützen und zu fördern, Subjekt seines eigenen Lernprozesses zu werden und sich an der Gestaltung dieses Prozesses eigenverantwortlich zu beteiligen; durch die Art ihrer Tätigkeit wird erziehungswissenschaftliche Studienfachberatung jedoch je spezifische Zugänge zu ihrem Tätigkeits- und Forschungsbereich suchen.

1 Beratung als pädagogische Aufgabe und als Thema der Erziehungswissenschaft

1.1 Beratung in der modernen Massengesellschaft

Der Differenzierungsgrad der Beratungsangebote und das Maß der Institutionalisierung von Beratungseinrichtungen unterstreichen augenfällig die Bedeutung von Beratung in der modernen Massengesellschaft. Besonders die zunehmende Differenzierung und Spezialisierung unserer Gesellschaft haben in den letzten Jahrzehnten unseres Jahrhunderts in unterschiedlichen Bereichen Beratungsbedürftigkeit erzeugt. Zu diesen Bereichen gehören auch die für die Erziehungswissenschaft relevanten Erziehungsfelder Familie, Jugend- und Heimerziehung/Sozialpädagogik, Schule, Berufsbildung und Hochschule.¹ Für alle genannten Bereiche wurden Beratungsangebote entwickelt.

Der Zusammenhang scheint klar: Mit fortschreitender Technisierung und Demokratisierung in einer verwalteten Umwelt wird Beratung zum Mittel der Orientierung für den Einzelnen und zur Minderung von Reibungsverlusten für die Gesamtgesellschaft. Die zwischenmenschliche Interaktion enthält nicht mehr die Antworten auf die vielen drängenden Fragen, die sich etwa dem jungen Menschen vom Schulbeginn bis zum Eintritt in das Berufsleben stellen. Schullaufbahnberatung, Berufsberatung, Studienberatung erweisen sich als ebenso unverzichtbar wie Familienberatung, Drogenberatung, Sexualberatung. Eine Auflistung der Beratungseinrichtungen und Beratungsformen läßt sich fast beliebig fortsetzen.

Diese Entwicklung ist aber zunächst einmal Symptom einer gesellschaftlichen Entwicklung und enthält noch nicht ihre eigene Legitimation. Hinter der Plausibilität vieler Argumente, die die Notwendigkeit von Bera-

tung begründen sollen, verbergen sich viele Fragen zur Legitimation und Evaluation von Beratung unter politischem, bildungspolitischen und 'wissenschaftlichem' Aspekt.

Einschlägige Literatur² enthält primär Argumentationszusammenhänge, die Beratungsbedürftigkeit in der Struktur der modernen Massengesellschaft festmachen. Zunehmende Verwissenschaftlichung fast aller Lebensbereiche³, rascher Wandel und wachsende Komplexität⁴ begründen die Notwendigkeit von Beratung ebenso wie Verhaltensunsicherheit als Folge des Normen- und Wertepluralismus in einer pluralistischen Gesellschaft.⁵

Beratung wird als Antwort auf konstatierbare Gründe für Beratungsbedürftigkeit in allen Lebensbereichen konzipiert, institutionalisiert und professionalisiert. Beratung etabliert sich als unverzichtbares Element, wird zum allgegenwärtigen und universalen Phänomen der modernen Gesellschaft.⁶ Mit dem "Mittel der Beratung" sollen dem von der gesellschaftlichen Wirklichkeit häufig überforderten Menschen⁷ "für die Möglichkeiten menschlichen Lebens in einer sich ändernden Welt Entscheidungsspielräume bzw. Handlungsmöglichkeiten"⁸ aufgedeckt werden.

Innerhalb dieser Argumentationsstruktur, in der Beratung als Antwort auf Ursachen für Beratungsbedürftigkeit konzipiert wird, lassen sich noch zwei Schwerpunkte unterscheiden, je nachdem, welches Maß an prinzipieller Freiheits- und Autonomiemöglichkeit dem Menschen zugesprochen wird. Im ersten Fall wird der Freiheits- und Autonomieanspruch vorausgesetzt und Beratung in den Kontext von Problemlösungsstrategien eingestellt zum Zwecke der Kompensation von Folgen der Anonymität, Orientierungslosigkeit, Bürokratisierung der modernen Massengesellschaft. Im anderen Fall wird in anthropologisch-

psychoanalytisch orientierten Erklärungsversuchen die Freiheitsanmutung als hypertrophes Postulat, dem der Mensch nicht gewachsen ist⁹, bezeichnet und die Rückführung des Menschen auf seine naturgemäßen Möglichkeiten angestrebt.¹⁰

Unabhängig von dieser unter anderen Aspekten hochbedeutsamen Unterscheidung liegt in der zugrundeliegenden Begründungsstruktur für die Notwendigkeit von Beratung neben einem hohen Maß an Plausibilität auch die Basis für eine Reihe bildungs- und berufspolitischer Aktivitäten, Beratung immer differenzierter einzurichten, um beständig besser auf die vielfältigen Formen von Beratungsbedürftigkeit eingehen zu können. Darin liegt jedoch auch die Gefahr einer potentiellen Festschreibung und nicht ausreichenden Rechtfertigung von Defiziten, Mängeln und Entwicklungen, die zur Verunsicherung und damit zur Beratungsbedürftigkeit führen, weil mit dem Mittel Beratung Ursachenanalysen verstellt werden können und die Suche nach anderen Problemlösungsstrategien, etwa solchen, die nicht reaktiv auf Defizite, sondern aktiv zu ihrer Überwindung konzipiert werden, behindert oder gar unterlassen werden.

Zum Umfeld zunehmender Bedeutung von Beratung in der modernen hochindustrialisierten Gesellschaft gehört auch der Wechsel im Verständnis von Beratung. In der abendländischen Philosophie ist seit Aristoteles das Problem des Sichberatens und des Beraters thematisiert. Anthropologische Bestimmungen des Menschen als ein ratbedürftiges Wesen haben eine ähnlich lange Tradition.

Hinzu kommt ein Wechsel im Beratungsverständnis. Die gegenwärtig so fraglos anerkannte Bedeutung hat sich erst in den letzten Jahrhunderten durchgesetzt gegen eine Abwehr gegenüber Beratung im Bereich der Lebensführung. Beratung kam "von den Grenzfällen der Gesell-

schaft her: als Fürsorge, Telefonseelsorge, Psychotherapie [..] wieder in den Blick".¹¹ Noch 1963 schreibt Pöggeler: "Fast vor jeder Art der Beratung verspürt der Ratsuchende einen psychischen Widerstand, etwas, was ihn von der Beratung abhält, auch wenn er deren Notwendigkeit mit dem Verstande einsieht. Eine Schwelle der sozialen Scham muß überschritten werden, wenn man sich die eigene Beratungsbedürftigkeit (und damit auch eine relative Hilflosigkeit) klar eingesteht".¹²

Beratung steht in einem Zusammenhang mit der Mündigkeit des Menschen. Unter diesem Aspekt ist in der Pädagogik schon sehr früh Beratung erörtert worden.¹³ Jede Beschäftigung mit dem Thema Beratung geschieht vor dem Hintergrund der Komplexität von Beratung. Voraussetzung ist aber eine Reduktion auf eine bestimmte - in dem Gesamtbereich Beratung bestimmbare und abgrenzbare - Beratung und auf die Theorie bzw. Wissenschaft, in deren Kontext sie erörtert wird.

Dies gilt auch und besonders für die Studienfachberatung Erziehungswissenschaft. Erst die Reflexion des aspektreichen Verhältnisses dieser Beratung zur Erziehungswissenschaft, zu den ratsuchenden Studierenden und zur Institution Hochschule im weiteren und zum Fachbereich Erziehungswissenschaft im engeren Sinne kann Auskunft über Art, Aufgabe und Umfang der Beratung und über ihre Bedeutung für Bildungsgänge im Tertiärbereich geben.

Vorab aber ist festzustellen, daß Studienfachberatung Erziehungswissenschaft zum Bereich der Beratung in Schule und Hochschule gehört und daß ihre Erörterung im Spannungsfeld zwischen institutionalisierter allgemeiner Studienberatung, geforderter und praktizierter -

aber uneinheitlicher - Fachberatung und der erziehungswissenschaftlichen Diskussion über Beratung steht. Eine Theorie Studienfachberatung - Erziehungswissenschaft existiert bezeichnenderweise nicht.

Die nachfolgenden Ausführungen sollen das 'Umfeld' darstellen.

1.2 Beratung in der Hochschule - Allgemeine Studienberatung

1.2.1 Studium und Beratung

Studieren und Beraten sind eng miteinander verknüpft. Aber nicht der Tatsache, "daß in irgendeiner Form zu jeder Zeit, da studiert wurde, beraten wurde"¹⁴ gilt das Augenmerk, sondern der "Hochzeit" der Studienberatung in den siebziger Jahren, "als es Probleme und Geld und Innovationsbereitschaft genug gab, um 'Zentrale Studienberatung' fast aus dem Boden zu stampfen".¹⁵

Die 'Tradition' dieser institutionalisierten Studienberatung ist im Unterschied zu den USA und Großbritannien kurz.¹⁶ In der Bildungspolitik setzt eine intensivere Diskussion erst Ende der sechziger Jahre ein.¹⁷ Konzepte für und Institutionalisierung von Studienberatung sind Bestandteil der Bemühungen um eine Studienreform. Auf intentionaler Ebene fällt der Studienberatung eine Reformaufgabe¹⁸ zu. Ihre Ergebnisse und Erfahrungen sollen für Studienplanung und Studienreform nutzbar gemacht werden¹⁹, wobei zunehmend mehr die Allgemeine (= Zentrale) Studienberatung gemeint ist.²⁰

In der Praxis aber wird die Studienberatung selten als ein Gesprächspartner benannt, wenn es um die Studienreform geht.²¹ Dabei ist Studienberatung zunächst als eine von Studierenden und Hochschullehrern ausgehende Reaktion²² auf die sich besonders seit dem Ende der fünfziger Jahre als reformbedürftig erweisende Universität konzipiert worden; sie wurde aber in veränderter Form als bildungspolitische Antwort auf die Mängel und Unzulänglichkeiten der Hochschulausbildung formuliert und institutionalisiert.²³

Theorien zur Studienberatung basieren primär auf dieser Entscheidung ihrer Institutionalisierung und den Defiziten der Studienpraxis, die als Ursache für Beratungsbedürftigkeit angesehen werden.²⁴

1.2.2 Ursachen für Beratungsbedürftigkeit

Der Zeitpunkt der Institutionalisierung und die damit verknüpfte Intention lassen unterschiedliche Zugriffe zu. Allgemein kann aber festgestellt werden: Ursachen für Beratungsbedürftigkeit lassen sich festmachen an einer Reihe von Faktoren, die sich in drei große Gruppen aufteilen lassen: Persönliche, vorwiegend die Situation der Studierenden beschreibende, institutionelle und gesamtgesellschaftliche Bedingungsfaktoren.

Beratungsbedürftigkeit ist damit zugleich eine Folge der Interdependenz dieser Faktoren, die in ihrer Gesamtheit die Entwicklung des Bildungswesens in der BRD widerspiegeln. Im Vordergrund steht dabei die enorme quantitative Ausdehnung der Hochschule, für die sich unterschiedliche Gründe angeben lassen. Dazu gehören der wachsende Bedarf an akademisch gebildeten Arbeits-

kräften in modernen Industriegesellschaften, die Diskussion Mitte der sechziger Jahre um eine drohende Bildungskatastrophe und um mangelnde Chancengleichheit und, z. T. als Reaktion auf diese Ansprüche, quantitative und strukturelle Planungen des Hochschulwesens²⁵ sowie Entwicklungen in der Studienganggestaltung.²⁶ Nach einer Trendwende, die schon 1974/75 einsetzte, bedurfte es neuer und anders begründeter Beschlüsse zur Frage der Öffnung der Hochschulen angesichts drohender 'Studentenberge' - auch infolge der geburtenstarken Jahrgänge - und der Konkurrenz um knapper werdende akademische Arbeitsplätze. Am 4. November 1977 beschlossen die Regierungschefs von Bund und Ländern, die Hochschulen auch weiterhin zu öffnen. Die Folge für die Hochschule selbst: Vermassung, Verschulung, Zeitmangel.

Untersuchungen kommen in der Mehrzahl zu dem Ergebnis, daß die moderne Massenuniversität ein gründlich gestörtes Funktionsganzes ist. Wissenschaftliche Arbeiten und politische Stellungnahmen vermitteln mit Hilfe eines beachtlichen publizistischen Aufwandes die Vorstellung von der Universität als Monster, von der krankmachenden Universität, von 'Uni-Angst' und 'Uni-Bluff'.²⁷

Quantitativer Zuwachs an Wissen, ablesbar am Umfang der Theorieproduktion und an der Anzahl der Neuerscheinungen, ist neben der Entwicklung zur Massenuniversität eine weitere gewichtige Ursache für die Veränderung der Institution Hochschule und der Studienpraxis. Betroffen von beiden ist auch das Berufsrollenverständnis des Hochschullehrers. Das Wissen der Wissenschaften wächst, während sich die Kapazität des einzelnen Forschers nicht wesentlich erweitern läßt.

Die Institutionsstruktur der "Ordinarienuniversität" wurde angegriffen und verändert. Neue Grundordnungen der Hochschule und geänderte Ländergesetze führten zu einer Entwicklung, die mit dem Stichwort demokratische Massenuniversität gekennzeichnet werden kann.

Die Selbstverwaltung stellte an die Hochschulen neue Anforderungen. Selbstverständnis und Rolle des Hochschullehrers begannen sich zu wandeln. Ordinarien wurden als Manager komplexer Großunternehmen bezeichnet.

Zeitmangel beeinträchtigte zusätzlich das Verhältnis des Hochschullehrers zu den Studierenden. Die Ziele der Studienreform, Ausbildung an den Hochschulen effektiver und vergleichbarer zu machen, kollidierten notwendig mit Versuchen staatlicher Hochschulpolitik, der krisenhaften Entwicklung mit Numerus Clausus, Kapazitätsverordnung, Regelstudienzeit und Minimierung der materiellen Ausstattung zu begegnen. Diese Bedingungsfaktoren für Beratungsbedürftigkeit und die Tatsache, "daß der in Schule und Hochschule institutionalisierte Kommunikationsprozeß die Beratung nicht mehr leistet - sei es, weil das System insgesamt zu groß und unübersichtlich geworden ist und Information und Überblick seiner Mitglieder über die Entscheidungsalternativen innerhalb und außerhalb seiner nicht mehr hinreichen, sei es, weil die Ausbildungsinhalte mit bisheriger Erfahrung und künftiger Tätigkeit der Auszubildenden nicht mehr in Verbindung stehen, sei es, weil unter den institutionellen Bedingungen, hier besonders der Hochschule, die Kommunikation weder umfassend noch intensiv genug noch so herrschaftsfrei ist, daß eine fruchtbare gegenseitige Beratung für alle möglich wäre"²⁸, führten zur Aussonderung der Funktion Studienberatung.

Der für die Institutionalisierung ursächliche bildungspolitische Druck und die Entscheidungsinstanzen²⁹ erhellen, daß hinter der allgemeinen Studienberatung "ein regulativer bildungspolitischer Auftrag steht, der nicht so sehr auf das Interesse des einzelnen als vielmehr auf das der Gesellschaft oder zumindest das der Solidargemeinschaft der Studierenden und Studierwilligen abzielt und dementsprechend eine Ökonomisierung des Studiums anstrebt, wie dies besonders aus den Dokumenten des Anfangs der 70er Jahre hervorgeht".³⁰ Durch die Institutionalisierungsformen wird die der allgemeinen Studienberatung zugedachte Wirkungsweise noch unterstützt.³¹

1.2.3 Allgemeine Studienberatung im Spannungsfeld zwischen Recht auf Bildung und Arbeitsmarktpolitik

In den einschlägigen Empfehlungen zum Studium sind das Recht auf Bildung und arbeitsmarkt- und hochschulpolitische Perspektiven berücksichtigt, ihre Vermittlung angestrebt. So heißt es in der BLK von 1973:

"Demnach dürfen Bildung und Ausbildung dem einzelnen nicht nur eine bessere Einfügung in den wirtschaftlichen Prozeß ermöglichen und ihm die Chance eröffnen, den Leistungsanforderungen einer modernen Industriegesellschaft gerecht zu werden. Im gleichen Maße muß vielmehr der einzelne im Prozeß des 'lebenslangen Lernens' zu Kreativität und Spontaneität, Mündigkeit und Selbstbestimmung ermutigt werden."³²

Diese Zielbestimmung gilt auch für Beratung; zugleich werden als Beratungsanlässe "hohe Quoten der Studienfehlbelegungen", "überlange Studienzeiten", "vorzeitiger Studienabbruch", "vermeidbare Kosten" genannt und ausdrücklich hervorgehoben. Diese offene Herausrechnung

der Kosten-/Nutzen-Argumentation als maßgeblichem Legitimationsprinzip für die Studienberatung läßt durchscheinen, als was auch Beratung in der Schule eigentlich gilt: "Bildungsberatung - entscheidend als flankierende Maßnahme der Bildungsreform."³³

Der Studienberater steht in einem Dilemma. Angesichts staatlicher Maßnahmen mit verschärften Studienzulassungsbestimmungen und zentraler Bewirtschaftung knapper Studienplätze und Modifizierung des Bafög zur Abwehr oder Kanalisierung von Studentenströmen ist eine an der Mündigkeit des Ratsuchenden, seinen persönlichen Neigungen, Begabungen und individuellen Berufswünschen orientierte Beratung erheblich eingegrenzt.³⁴ Indem er auf die noch offenen Wege verweist, erfüllt der Berater genau die ihm zugedachte objektive Funktion.³⁵

In diesem Spannungsfeld sind die Aufgaben und Möglichkeiten der Studienberatung zu erörtern. Huber unterscheidet: Die Informations- und Service-Funktion, die Reformaufgabe der Studienberatung durch Konfrontation der Institution mit den Befunden aus der Beratungspraxis und die Aufklärung, indem sie die ihr zugedachte Verschleierungsfunktion verweigert und dem Lernenden hilft, die Widerstände seiner eigenen Emanzipation zu erkennen und zu überwinden.³⁶ Auch bei der Institutionalisierung sind die drei Gesichtspunkte

- Kontrolle von Lenkungsmaßnahmen, die den Interessen der Betroffenen zuwiderlaufen, durch diese selbst,
- Information und Aufklärungsfunktion und
- Rückkoppelung

zu berücksichtigen.³⁷

1.2.4 Institutionalisierte Allgemeine Studienberatung - Ausmaß und Stand der Entwicklung

Seit 1972 ist eine sprunghafte Entwicklung beim Ausbau der allgemeinen Studienberatung festzustellen. 1973 zählte man noch ca. 30 hauptamtliche Studienberater, 1981 bereits über 220. Die Bundesministerin für Bildung und Wissenschaft hofft auf Fortsetzung dieser "positiven Entwicklung".³⁸

Aber die Relationen zwischen hauptamtlichen Studienberatern und Zahl der eingeschriebenen Studierenden haben sich gegenläufig verändert. Der Bildungsgesamtplan ging von einer Relation 1 : 500, die KMK schon von 1 : 1000 und die jüngste BLK-Empfehlung von 1981 von 1 : 3000 aus.

Parallel zur Institutionalisierung und zum Ausbau von allgemeiner Studienberatung sind zahlreiche Berichte, Darstellungen und Einzeluntersuchungen über Tätigkeit, Umfang und Probleme der Beratungsstellen erschienen.³⁹ Auch vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft wurden Untersuchungen in Auftrag gegeben. Die letzte wurde von der ZSB der Universität des Saarlandes zum SS 1981 durchgeführt und ist eine Fortführung von drei ähnlichen vergleichbaren Untersuchungen, die zwischen 1973 und 1978 im Rahmen des Modellversuchs "Integrierte Studienberatung" durchgeführt wurden. Die vorgelegte Untersuchung fällt zeitlich mit dem Abschluß der zehn Modellversuche zur Studienberatung zusammen.⁴⁰

1.2.5 Allgemeine Studienberatung - Studienfachberatung

Das Hochschulrahmengesetz (HRG) "verpflichtet die Hochschulen zur 'Studienberatung' (§ 14) und wurde damit wegweisend für die Hochschulgesetzgebung der Länder. Was die Studienberatung leisten soll, wird offengelassen, und so wird die Aufgabenteilung zwischen zentraler Studienberatung und dezentraler Studienfachberatung in den Ländergesetzen unterschiedlich detailliert beschrieben."⁴¹

Zu Beginn der Diskussion über Studienberatung wurde das Gewicht auf eine dezentral institutionalisierte Studienberatung gelegt. Noch 1968 votierte die KMK für fakultätseigene "Studiendekane".⁴² In der Folgezeit gibt es eine Schwerpunktverlagerung. Die zentralen Studienberatungsstellen werden in dem vorgestellten Umfang ausgebaut; während sich die Erörterung der Studienfachberatung primär in formaljuristischen Bestimmungen hinsichtlich der Wahrnehmung von Studienfachberatung erschöpft statt einer konkreten Aufgabenbestimmung, finden sich häufig Aussagen über die Bedeutung von Studienfachberatung.

In der Broschüre des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft ist es so formuliert:

"Das wichtigste Mittel für die Orientierung der Studenten ist der persönliche Kontakt zu den Hochschullehrern. Auch eine optimale Organisation institutioneller Studienberatung kann das individuelle Gespräch zwischen Lehrendem und Lernenden nicht ersetzen. Die Hochschullehrer sind zur Mitwirkung an der faktischen Studienberatung verpflichtet (§ 43 HRG). Studienberatung ist Teil des Lehramtes."⁴³

Während die Hochschulgesetze überwiegend detaillierte Aufgabenbeschreibungen für die Zentralen Studienberatungsstellen enthalten, wird die Studienfachberatung kaum definiert.

"Sie ging (nur) mit dem Bonus des Tradierten und Bewährten in die Konkurrenz."⁴⁴

Eine zulängliche inhaltliche Erörterung über Theorie und Praxis der Studienfachberatung steht noch aus. Selbst Statistiken über "die Inanspruchnahme der Studienfachberatung, die durch Hochschullehrer durchgeführt wird, werden in den Hochschulen nicht geführt."⁴⁵

Die wenigen vorliegenden Hinweise bemängeln die mangelnde Kooperation der Fachberater untereinander und mit der allgemeinen Studienberatung.⁴⁶ Als maßgebliche Gründe dafür werden angegeben, daß die Berater in den Fächern häufig wechseln, auf ihre Tätigkeit ungenügend vorbereitet sind und für diese Tätigkeit zu wenig entlastet werden.⁴⁷ In einer nicht repräsentativen Untersuchung wurde der zeitliche Aufwand des Fachberaters in wissenschaftlichen Hochschulen mit 2,25 Stunden ermittelt bei einer Deputatsermäßigung von 2 Semesterwochenstunden.⁴⁸ Welche Rückschlüsse hieraus gezogen werden können, erhellt erst die in der Allgemeinen Studienberatung ermittelte Dauer von 45 - 60 Minuten für Intensivberatungen.⁴⁹

Solche Überlegungen können nur das Nachdenken über Studienfachberatung anregen und auf eine Gefahr aufmerksam machen, die ihr droht, wenn bei grundsätzlicher Vernachlässigung der Studienfachberatung in der allgemeinen Diskussion Beratung zunächst als Aufgabe aller an der Hochschule tätigen Lehrenden angesehen wird, die Notwendigkeit der Konfrontation des Lehrkörpers mit den

Problemen der ratsuchenden Studierenden betont⁵⁰ und so die Bedeutung von Studienfachberatung idealistisch unterstellt wird, am Ende aber der Spezialist (in einer zentralen Beratungsstelle) gefordert wird, weil sich "immer deutlicher (zeigt), daß die Beratungsanforderungen an die Hochschullehrer (...) von den genannten weder quantitativ noch qualitativ leistbar waren."⁵¹

Eine praxisnahe Bestimmung des Aufgabenfeldes der Studienfachberatung ist aus einer ganzen Reihe von Gründen schwierig. Bis heute gibt es keine einheitliche Konzeption oder gar Theorie der Studienberatung.⁵² Zum einen, weil eine Ableitung weder aus der bildungspolitisch ambivalent formulierten Aufgabenbestimmung allgemeiner Studienberatung noch aus der formaljuristisch festgeschriebenen Fachberatung möglich ist.

Vielmehr ist zuallererst auf die notwendige Abgrenzung gegen Abiturientenberatung, Allgemeine Studienberatung und Berufsberatung hinzuweisen, obwohl alle Bereiche, auch wenn sie institutionell getrennt sind, ineinander übergreifen. Diesen Zusammenhang aufgreifend schreibt Heller:

"Im Zentrum der Abiturienten- und Studienberatung stehen Fragen der Studienfachwahl, der Vorbereitung und erfolgreichen Durchführung eines Hochschulstudiums sowie der damit verbundenen beruflichen Möglichkeiten."⁵³

Trotz dieser übergreifenden, gemeinsamen Aufgabenbestimmung ist der Katalog der Beratungsanlässe in der Hochschule außerordentlich heterogen. Schon wegen des Differenzierungsgrades der Beratungsanlässe und -ursachen kann bezweifelt werden, daß eine Theorie zur Studienfachberatung Erziehungswissenschaft im Rahmen

einer erziehungswissenschaftlichen Theoriediskussion - etwa ausgehend vom Zusammenhang Erziehung und Beratung - erfolgreich zu begründen ist.

Schwierigkeiten gründen auch in der ungenügend durchführbaren Abgrenzung des Beratungsbegriffs gegen andere Begriffe (etwa Therapie, Erziehung).

Der Beratungsbegriff teilt hier die Probleme anderer zentraler Begriffe, für die stellvertretend der Begriff Didaktik genannt sein soll. Für die Fachberatung Erziehungswissenschaft gilt, was Aurin treffend für die derzeitige Situation der Beratung in der Erziehung feststellt:

"Die Aufgaben von Beratung in der Erziehung sind fast überall erkannt worden, und obwohl wir in fast allen Bereichen unseres Erziehungswesens mit der zunehmenden Einrichtung von Beratungsdiensten die Verbesserung des Beratungsangebotes zu verzeichnen haben, bestehen hier nach wie vor erhebliche Defizite."⁵⁴

Folgerungen für die Studienfachberatung Erziehungswissenschaft lassen sich aber erst nach der Vergegenwärtigung theoretischer Ansätze in der Erziehungswissenschaft zum Thema Beratung ziehen.

1.3 Beratung als pädagogische Aufgabe

1.3.1 Beratung in der erziehungswissenschaftlichen Theoriediskussion

Faktisch gibt es auch in der erziehungswissenschaftlichen Literatur keine alle Fragen der Beratung umfassenden und Beratung als pädagogische Aufgabe ausweisende Theorie. Vielmehr ist charakteristisch, daß auch in Zeiten intensiver Diskussion in Fragen der Beratung entscheidende Defizite "der theoretischen Begründung einer pädagogischen Beratung" konstatiert werden können.⁵⁵ Dazu beigetragen hat u. a. die Ausweitung und Überstrapazierung des Beratungsbegriffs, die Mißverständnisse bei der Frage, was pädagogische Beratung sei, provoziert haben. "Mit Beratung wird in der wissenschaftlichen Diskussion und auch in der wissenschaftlich ausgerichteten Praxis von Beratung [...] nicht nur das Ratgeben, der Prozeß des Beratungsgesprächs, gemeint; vielmehr wird Beratung oft synonym mit Erziehung oder psychologischer Intervention gebraucht, das heißt, mit dem komplexen Ganzen eines charakteristischen, auf die Lösung individueller Probleme gerichteten Erziehungs- oder psychologischen Beratungsprozeß."⁵⁶ Das hängt, so Aurin⁵⁷, auch mit der positiveren Tönung des Beratungsbegriffs gegenüber den Begriffen "behandeln", "psychologische Förderung" oder "Therapie" zusammen.

Das Fehlen einer umfassenden theoretischen Aufarbeitung des pädagogischen Kontextes von Beratung, das Fehlen einer kontinuierlichen Theoriediskussion zum Thema Beratung erklärt zum Teil die Dominanz bildungspolitischer Beschlüsse und Empfehlungen im Themenbereich Beratung und hat auch die Aufteilung des Beratungsbereiches und die Zuordnung zu unterschiedlichen Berufen gefördert.⁵⁸

Hornstein formulierte bereits 1976 zentrale Fragen, die die Lokalisierung der Beratung im erzieherischen Aufgabenfeld, die Beratung als pädagogische Handlungsforderung und die Konsequenzen aus der Institutionalisierung und Professionalisierung von Beratung betrafen.⁵⁹ Diese Fragen haben in der weiteren Diskussion, die unter dem übergreifenden Anspruch nach verbesserter Theoriebildung stand, eine strukturierende Funktion übernommen. Konstitutiv für die pädagogische Erörterung zur Beratungsproblematik ist das Verhältnis von Erziehung und Beratung.

1.3.2 Erziehung und Beratung

Der historisch und systematisch aufweisbare Zusammenhang von Beratung und Erziehung ist ein tragendes Fundament aller Überlegungen, die die Zuständigkeit der pädagogischen Theorie für Beratung und die Erörterung der Merkmale pädagogischer Beratung zum Thema haben.

"Beratung als Akt pädagogischen Tuns wurde wohl immer schon - solange Bildung und Erziehung sich um den heranwachsenden Menschen kümmern - in irgendeiner Form realisiert."⁶⁰

Dieser Zusammenhang wird jedoch unterschiedlich bestimmt. Die Skala der möglichen Standpunkte reicht von einer nahezu vollständigen Identifikation von Beratung und Erziehung⁶¹ bis zur Beratung als Bestandteil der Erziehung. Hornstein bestimmt den Zusammenhang über die gleichen Ziele und den gleichen Gegenstandsbereich. Beratung ist wie jede Einflußnahme in Erziehungsprozesse mit der für Erziehung eigentümlichen Spannung und Widersprüchlichkeit konfrontiert. Die der Erziehung zugewiesenen Aufgaben der Qualifizierung für gesellschaftliche Anforderungen, der Positionszuweisung durch Se-

lektion, kollidierten mit der Zielsetzung einer kritisch-emanzipativen Erziehung.⁶² In der Person des Lehrers spiegelt sich dieser Zusammenhang. Weil das beratende Element tief in jeder Form pädagogischen Handelns verankert ist und die "im Erziehungsprozeß unabdingbare, schrittweise zu vollziehende Antizipation der Freiheit des Educandus [...] beraterisches Vorgehen"⁶³ verlangt, ist Beraten und Beratung bis heute eine "berufsspezifische Tätigkeit des Lehrers".⁶⁴

Für eine weitere Erörterung ist das enge Verhältnis von Erziehung und Beratung in mehrfacher Hinsicht bedeutsam. Zum einen folgt daraus eine mögliche Bewertung von Erziehungsverhältnissen nach dem Grad der Ermöglichung von Beratung⁶⁵; wichtiger aber ist die Bestimmung von Beratung als pädagogische Aufgabe aus dem Zusammenhang von Beratung und Erziehung. Pädagogische Beratung ist wie Erziehung "der Mündigkeit des Menschen" verpflichtet.

Zu den Grundmustern des Beratungsvorgangs gehören darum "die Elemente der Freiwilligkeit, die konstituierende Bedeutung des 'Beratungsproblems', die Offenheit der Beratungssituation, die Verfügung des Ratsuchenden über das, was Gegenstand der Beratung werden kann."⁶⁶

Mit der emanzipativen Funktion verliert Beratung den Charakter eines technisch-instrumentell einsetzbaren Mittels. Sie lenkt "den Blick auf die Notwendigkeit der Veränderung und Verbesserung der sozialen und pädagogischen Verhältnisse."⁶⁷ Zugleich ist konstatierbar, daß die der Beratung zukommende emanzipative Funktion mit den anderen ihr zugeordneten Funktionen kollidiert. Diese der Beratung zugehörige eigentümliche Spannung läßt sich bis in konkrete Beratungsvorgänge nachweisen.

Entscheidender aber ist die Begründung von Beratung im Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft. Darin liegt die Chance, Beratungstheorien in Theorie und Praxis zu entwickeln, deren Aufgabenbestimmung sich weder pragmatisch aus dem Zusammenhang von Beratungsbedürftigkeit und aus der Funktion von Beratung allein ergibt, noch von dem Interessenkonflikt, in dem Beratung sich befindet, blockiert wird. Die Entwicklung der Studienfachberatung Erziehungswissenschaft soll hierfür ein Beleg sein.

1.3.3 Theoriediskussion im Kontext der Einrichtung von Beratungsstellen

Die in der modernen Arbeitswelt erwachsene Forderung nach immer mehr Mobilität und die mit dieser Entwicklung einhergehende Tendenz zu größerer Dynamik und Differenzierung des Bildungssystems, aber auch die zunehmende Individualisierung des Unterrichts⁶⁸, begründeten die Forderung nach einer eigenständigen und institutionalisierten Bildungsberatung. Dieser Vorgang läßt sich in der BRD seit der Mitte der sechziger Jahre verfolgen. Besondere Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang der Empfehlung der KMK von 1973 zu. Sie ist ein Beleg dafür, daß die Begründung und Einrichtung von Bildungsberatung unter bildungspolitischem Aspekt erfolgte.

Die Erziehungswissenschaft hat in dem Prozeß der Institutionalisierung und Begründung von Bildungsberatung - dies gilt auch für den Bereich der Studienberatung - keinen eigenständigen Beitrag eingebracht. Sie war nicht einmal kontinuierlich an der Diskussion über dieses Thema beteiligt. Zwar kann man für die Jahre 1974 - 1978 eine Diskussionswelle zum Thema Beratung

konstatieren; einen Zusammenhang einer kontinuierlichen erziehungswissenschaftlichen Theoriediskussion zu diesem Thema jedoch nicht.⁶⁹

Bezeichnend ist, daß "die institutionell vorgesehenen Lösungen, wie sie sich beispielsweise in den Empfehlungen der KMK niederschlagen, mehr oder weniger unbefragt zur Basis genommen werden und schließlich auch die Problematik der Rückwirkungen institutioneller Lösungen auf das Erziehungsfeld nur begrenzt bzw. kaum reflektiert" wird.⁷⁰

Die der erziehungswissenschaftlichen Theoriediskussion vorgängige Institutionalisierung von Beratung bestimmt auch den Schwerpunkt der Planungen, die sich "sehr stark auf die Verbesserung der schulischen Beratung beschränken".⁷¹

1.3.3.1 Bildungsberatung in der Schule - Planungen, Konzepte

Bildungsberatung als "Strukturelement des Bildungswesens" (Deutscher Bildungsrat) ist zum konstitutiven Element des Bildungssystems geworden.⁷² Nachdem die Planungen in nahezu allen Bundesländern in Gang gekommen sind, werden die Fragen nach Funktion, Aufgaben der Bildungsberatung und Aufgabenverteilung innerhalb der Bildungsberatung Gegenstand der Reflexion. Heller unterscheidet "systembezogene" und "soziale" versus "individuumbezogene" Funktionen und rechnet Prinzipien der Individualisierung, der Unterrichtsdifferenzierung, der Durchlässigkeit und der Sicherung von Innovationen der systembezogenen zu; "bezogen auf gesellschaftspolitische und individuumzentrierte

Leitziele hat Bildungsberatung eine "sozialintegrative" Funktion, ferner eine "ökonomische" (indem falsche Entscheidungen vermieden werden) sowie eine "augmentative" (indem optimale Formen von Selbstverwirklichung ermöglicht werden).⁷³

Zu einem Thema mit berufspolitischer Brisanz entwickelte sich die Frage nach der Wahrnehmung von Beratungsaufgaben der Bildungsberatung. Die Spannbreite dieses Themas reicht von der Forderung nach Professionalisierung von Beratung bis zur Integration in den Erziehungsprozeß; von der Forderung, Beratungsaufgaben Psychologen zu übertragen, bis zu Vorschlägen, allgemeine Beratungskompetenz in der Aus- und Weiterbildung von Pädagogen⁷⁴ zu vermitteln.

Befürworter einer mehr diagnostisch und therapeutisch ausgerichteten Beratung sprechen zwar dem Lehrer die Aufgaben einer Beratung im Erziehungsprozeß nicht ab, grenzen aber diese Beratung von der Bildungsberatung als Institution strikt ab.⁷⁵ Dagegen werden in anderen Konzepten den Lehrern im Rahmen der Bildungsberatung Aufgaben in der Lern-, Erziehungs- und Systemberatung, in der Schullaufbahnberatung und in der Individualberatung zugewiesen und Modelle der Kooperation Lehrer - Berater bzw. Beratungslehrer (Lehrer mit zusätzlich erworbener Beratungsqualifikation) und Schulpsychologe bzw. Bildungsberater (Vollzeitberater) entwickelt und Konsequenzen für die Lehreraus- und -fortbildung gezogen.⁷⁶

Trotz innerwissenschaftlicher Kontroversen und Widersprüche zum Thema Beratung orientieren sich die Autoren an der Zielbestimmung pädagogischer Beratung, die aus dem erwähnten untrennbaren Zusammenhang von Erziehung und Beratung abgeleitet ist. Indem so pädagogische

Zielvorstellungen reklamiert und in die Diskussion über Beratung eingebracht werden, produziert die Erziehungswissenschaft nicht nur Abgrenzungskriterien im Bereich der Zuordnung von Beratungsaufgaben zu Berufsgruppen. Sie schafft damit auch die Grundlage für eine Kritik an der Institutionalisierung und Professionalisierung von Beratung.

1.3.3.2 Kritik an der Institutionalisierung und Professionalisierung von Beratung

Wenn in der bildungspolitisch institutionalisierten Beratung eine pädagogisch begründete Anwaltsfunktion für die Ratsuchenden übernommen wird, gerät sie in das Spannungsfeld von Anpassung und Veränderung.⁷⁷ Der einsichtige Zusammenhang von Veränderung in der Gesellschaft, im Berufsbereich und im Bildungswesen und der Institutionalisierung von Beratung wird in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion vielfältig problematisiert. Dabei wird die Beratungsbedürftigkeit als Tatbestand nicht bestritten. Ein Teil der kritischen Rückfragen zielt auf die mögliche Verschleierungsfunktion von Beratung, wenn diese entweder als pure "Kompensation der Folgen pädagogischer Mißwirtschaft in der Familie und im öffentlichen Bildungswesen"⁷⁸ geschieht oder sich nur auf Folgen und Symptome einer "einseitig in Dienst genommenen Schul-, Berufs- und Hochschulausbildung"⁷⁹ richtet.

Mit der Institutionalisierung und Professionalisierung von Beratung tritt die Gefahr auf, daß durch sie die Untersuchung von Ursachen von Beratungsbedürftigkeit und die Entwicklung von Strategien zur Beseitigung der Ursachen unterbleiben, nicht in den Blick geraten oder

behindert werden. "Beratung also als "social engineering", als Konfliktmanagement, als Instrument des Systems zur Anpassung des einzelnen an dieses System? In dieser Gefahr steht die Bildungsberatung in der Tat."⁸⁰

Manche Kritiker erörtern nicht die in der Ambivalenz jeder - auch notwendiger - Beratung gründende Gefahr des Mißbrauchs und sehen in der wirtschaftlichen und technischen Entwicklung nicht die Ursachen für Beratungsbedürftigkeit, sondern stellen Beratung vor dem Hintergrund aktueller wirtschaftspolitischer Krisenerscheinungen in den Kontext ökonomischer und sozialer Begründungszusammenhänge.⁸¹ Beratung wird dann als Mittel der Steuerung angesehen. Die ihr zugedachte Funktion ist die der Stabilisierung. Dies wird unterstellt etwa für den Bereich der Arbeitsmarktpolitik⁸² und auch für den Bereich Schule.⁸³

Zwischen den Positionen einer unkritischen Befürwortung des Ausbaus von Beratungseinrichtungen und ihrer Bestimmung als Mittel zur Stabilisierung bestehender Verhältnisse und Anpassung des einzelnen gibt es auch eine kritische Reflexion von Beratung, die die Eigengesetzlichkeit von Beratung aus ihrer eigenen Praxis ermitteln will. Mit dieser methodologischen Forderung stößt die Diskussion an Grenzen, weil die Konturen des Beraters und der Beratungseinrichtungen "im pädagogischen Bereich so wenig deutlich und noch viel weniger realisiert sind."⁸⁴

1.4 Folgerungen für die Reflexion des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der Studienfachberatung Erziehungswissenschaft

Die theoretische Begründung einer Studienfachberatung ist mit den Defiziten einer uneinheitlichen Praxis der Fachberatung⁸⁵ und den Defiziten "der theoretischen Begründung einer pädagogischen Beratung"⁸⁶ konfrontiert. Das Ausmaß geforderter, institutionalisierter und professionalisierter allgemeiner und fachbezogener Beratung auf konstatierbare Gründe für Beratungsbedürftigkeit korrespondiert mit einer teils offenen, teils latenten Unsicherheit über Legitimation und Funktion von Beratung. Für eine Studienfachberatung Erziehungswissenschaft verschärfen sich die Probleme, weil die in bildungspolitischer Absicht institutionalisierte, aber ambivalent formulierte Studienfachberatung bisher keine einheitliche Praxis geschaffen hat, und weil die erziehungswissenschaftliche Theoriediskussion noch im Vorfeld einer notwendigen Erörterung des spezifischen Anliegens einer Studienfachberatung stehengeblieben und über einen schillernden Beratungsbegriff nicht hinausgekommen ist. Als weiterer Mangel muß zunächst auch erscheinen, daß der Ausbau zentraler Studienfachberatung mit breiter Unterstützung des Kultusministers, der Westdeutschen Rektorenkonferenz und der Bundesregierung⁸⁷ erfolgte und im Zuge der Institutionalisierung seitdem Beratungseinrichtungen, Studienprobleme und Beratungspraxis zum Gegenstand zahlreicher Untersuchungen wurden. Die Tatsache jedoch, daß im Gegensatz zur zentralen Studienberatung die dezentrale Studienfachberatung im Zuge der Hochschulreform zwar gefordert, aber nicht ausgebaut wurde, sagt noch nichts über einen möglichen Beitrag einer professionalisierten Studienfachberatung aus. Solange für die Fachberatung kein Konzept erarbeitet und einer praktischen

Bewährung zugeführt ist, haben Argumente gegen die Fachberatung, die davon ausgehen, daß einerseits die inhaltlichen und organisatorischen Fragen zum Studium weiterhin in der traditionellen Form bearbeitbar sind und andererseits in den darüber hinausgehenden Problemen, wie Arbeitsstörungen, Prüfungsprobleme, Fachwechsel, Studienabbruch, die Studienfachberater keine neutralen Berater für die Studenten sein können⁸⁸, kaum Gewicht; sie bergen möglicherweise gar eine Tautologie; wenn das Fehlen einer professionellen Fachberatung als Ursache für Probleme angesehen wird, die die Fachberatung selbst nicht lösen kann und wenn umgekehrt die unterstellte Unfähigkeit zur Problemlösung die Nichteinrichtung von Studienfachberatung rechtfertigen soll.

Defizite in Theorie und Praxis bedeuten aber auch eine Chance für die Entwicklung einer dezentral organisierten Studienfachberatung. Das Theoriedefizit macht dann die Bewährung in der Praxis zu einem Beurteilungskriterium und bereitet so eine erste Verklammerung von Theorie und Praxis vor. Zugleich besteht für Fachberatung als Praxis die Möglichkeit des Rückgriffs auf die gesamte Erziehungswissenschaft und damit die Chance, der Komplexität von Beratung, ihrer Verursachung und ihren Zielen zu entsprechen. Auch der Widerspruch, der durch die Zweckbestimmung der institutionalisierten zentralen Beratung und dem Selbstverständnis des Beraters gegeben ist, stellt sich in der Fachberatung anders dar. In diesem Widerspruch liegt begründet, daß "die derzeitige Bildungspolitik [...] immer wieder zu Konfliktsituationen zwischen Kultusministerien, Hochschulverwaltung und Studienberatern"⁸⁹ führt.

Wie weit Theoriedefizite Chancen für die Entwicklung einer Studienfachberatung Erziehungswissenschaft bedeuten, läßt sich aber erst in einer kritischen Reflexion mehrjähriger Tätigkeit einer realisierten Beratungseinrichtung ermitteln. Die Tatsache, daß an der Westfälischen Wilhelms-Universität seit 1976 eine Studienfachberatung für das Fach Erziehungswissenschaft in einem Fachbereich mit mehr als 10.000 Studierenden existiert, und durch die quantitative und qualitative Inanspruchnahme zunehmend professionalisiert hat, bietet die Voraussetzung für eine solche Untersuchung. Dabei ist es m. E. legitim, Bausteine für eine mögliche Theorie der Studienfachberatung Erziehungswissenschaft zunächst in der Praxis aufzusehen; d. h. auch, sich mit den verwirrenden Erscheinungsformen des Alltäglichen auseinanderzusetzen, statt sich mit philologisch gesicherten Texten abzugeben.

2 Studienfachberatung als Praxis im Kontext sozio-historischer Rahmenbedingungen: Beispiel Münster

2.1 Studienfachberatung im Kontext der Hochschulreformdiskussion

Seit Mai 1976 existiert an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster im Fachbereich 9 eine Studienfachberatung Erziehungswissenschaft. Zu den Besonderheiten gehört die Wahrnehmung der Fachberatung durch (m)eine Person und die Tatsache, daß diese Studienberatungsstelle sich in einem Zeitraum von mehr als einem Jahrzehnt quasi selbst institutionalisiert hat.

Für die Rekonstruktion dieser Entwicklung scheinen mir die Einbeziehung objektiver, in ihrer Komplexität und Vielschichtigkeit letztlich verwirrender Rahmenbedingungen sowie die eigene Erfahrung im Sinne einer Theorie zweiten Grades⁹⁰ unerläßlich. Gerade weil sich das Maß und die Fülle aller diese Entwicklung beeinflussen den Faktoren nicht systematisch erfassen lassen und die Rekonstruktion letztlich ein Konstrukt ist, gewinnen Hochschulreform und -planung, Studiengangentwicklung und institutionelle Bedingungen strukturelle Bedeutung; nur in diesem Kontext wird die Entwicklung eines Beratungskonzeptes aus der Konfrontation persönlichen Engagements und konkreter Beratungsbedürftigkeit verständlich - auch und gerade weil sich erst in der konkreten Beratungstätigkeit ein zunehmendes Bewußtsein des Beratungsumfeldes entwickelte -.

Als Faktum, dessen Bedeutung interpretierbar bleiben wird, sei noch genannt: Am 1.5.1976 erhielt ich als Wissenschaftliche Hilfskraft für zunächst ein Jahr den Auftrag, für Fragen der "Allgemeinen Studienberatung" im Institut für Erziehungswissenschaft tätig zu werden.⁹¹

2.2 Bedingungen zu Beginn der Studienfachberatung Erziehungswissenschaft - Stand der Hochschul- reform

Konstitutiv für den Stand der Hochschulreform Mitte der siebziger Jahre ist die Heterogenität der Bedingungen. Seit Ende der fünfziger Jahre gewinnen Bemühungen um eine Reform der Hochschulausbildung zunehmend mehr an Bedeutung.⁹² Besonders aber in der zweiten Hälfte der sechziger Jahre intensivierte sich die Debatte, und es zirkulierte "eine Fülle von Konzepten, Programmen und Modellversuchen in der Hochschuldiskussion"⁹³ in der Bundesrepublik sowie in benachbarten Industrieländern.⁹⁴ Ursächlich dafür sind die zunehmende Differenzierung, Arbeitsteilung und Verfachwissenschaftlichung im Beschäftigungssystem⁹⁵ und tiefgreifende Veränderungen in der Hochschulausbildung, wie die sprunghaft wachsende Zahl und die Heterogenität der Studentenschaft, die Spezialisierung und das exponentielle Wachstum der Wissenschaften und die Entwicklung der Universität zum wissenschaftlichen Großbetrieb, zur sogenannten Massenuniversität.⁹⁶ Für Hochschule und Studienpraxis wirkten sich die genannten Veränderungen und die Reaktionen darauf doppelt aus: Überlange Studienzeiten, Studienabbruch bzw. -wechsel und stärkere Einflußnahme auf die Studiengangentwicklung.

2.2.1 Stand der Studiengangentwicklung

Die Hochschulreformbemühungen betrafen unmittelbar auch das Studium in den einzelnen Studiengängen, weil die Neuordnung von Studium und Prüfung als "Kernstück der Hochschulreform" im Mittelpunkt der Hochschulrahmengesetzgebung stand (und steht).⁹⁷ "Es geht um die Straffung, 'Entrümpelung' der Studiengänge, Einführung von Zwischenprüfungen oder die Festlegung von Pflichtveranstaltungen (vgl. Wissenschaftsrat 1966)."⁹⁸ Der Regelungsbedarf wächst und wird seit Beginn der sechziger Jahre in der BRD konzeptionell und programmatisch abgearbeitet. "Diese Zunahme an Reglementierung (Verrechtlichung, Bürokratisierung, Verschulung des Studiums) (vgl. Prahl 1980) trifft zunächst die Universitäten."⁹⁹ An der Westfälischen Wilhelms-Universität ist die Prüfungsordnung für Lehrämter an Schulen vom 13.2.1976 augenfälliger Ausdruck dieser Entwicklung. Zum "Freiraum Universität", dessen soziale Sphäre sich teilweise durch Entkoppelung von den sonst herrschenden ökologischen und gesellschaftlichen Zwängen konstituiert¹⁰⁰, kommt eine fortschreitende "Vergesellschaftung", die als Folge einer breiten politischen Auseinandersetzung als epochale Tendenz wirkt.¹⁰¹ Die Diskussion über eine drohende Bildungskatastrophe und über mangelnde Chancengleichheit führte zur Öffnung der Hochschule und zur Erweiterung und Neugründung von Universitäten. "Der drohende Studentenberg und die wachsende Konkurrenz um die knappen akademischen Arbeitsplätze, deren Angebot nicht mit der Entwicklung der Absolventenzahlen Schritt halten konnte, führte zur Trendwende von 1973/74. Der anfängliche Versuch, die Studentenzahlen allein mit Mitteln des Numerus Clausus in Schranken zu halten, war gescheitert.

"Das Patentrezept hieß plötzlich "Studienzeitverkürzung" und floß ohne politische Kontroverse zwischen den Parteien in das seit Jahren zur Verabschiedung anstehende Hochschulrahmengesetz ein, ergänzt gleich mit allen Ermächtigungsvorschriften zur staatlichen Verordnung verkürzter Studiengänge, Regelstudienzeiten, Prüfungsfriesten und Zwangsexmatrikulationen. Plötzlich war diese schlechteste aller Lösungen reizvoll, weil sie für den Augenblick billig war, die Folgen in die Zukunft verschob und zusätzlich den staatlichen Einfluß auf die Lehrinhalte eröffnete."¹⁰² Zwangsexmatrikulationen wurden dann doch nicht eingeführt, der Begriff Regelstudienzeit hat dagegen als Begriff Einzug in Prüfungs- und Studienordnungen gehalten, jedoch ohne juristisch verbindliche Studienzeitbegrenzungen. Gleichwohl ist die Einschätzung Bischoffs bedeutsam, weil sie zunehmend mehr bis in die konkrete Studienplanung der Studierenden hineingewirkt hat und aufkommende Beratungsbedürftigkeit mit erklären kann. Die gesetzgeberischen und administrativen Planungen und Eingriffe in die Hochschulen folgten der durch die Studentenbewegung ausgelösten Unruhe an den Hochschulen und waren die bewegende Kraft hinter der Fassade einer Ruhe, die bis heute ungelöste Probleme in der Forschung, in der Lehre, in der Organisation und Selbstverwaltung der Universitäten verbirgt.¹⁰³

Die skizzierte Entwicklung fand ihren konkreten Niederschlag in Gesetzen (z. B. Lehrerausbildungsgesetze), Prüfungs- und Studienordnungen, die jedoch zunächst "lediglich die qualitativen und quantitativen Rahmenbedingungen, unter denen Lehr- und Lernprozesse ablaufen", regelten. "Die Ausbildungswirklichkeit ist jedoch ungleich komplexer."¹⁰⁴ Sowenig die normativen Intentionen administrativer Rahmenimperative unmittelbar bis in die konkrete Ausbildungspraxis wirksam wer-

den, sowenig ist das Bewußtsein des von der Praxis Betroffenen und in der Praxis Tätigen mit den Planungsabsichten deckungsgleich. Auf Instituts- und Fachbereichsebene folgte den Bemühungen um eine Reform der Hochschulausbildung, die "im wesentlichen von der Hochschule selbst - Hochschullehrer und Studenten -" ¹⁰⁵ angestrengt wurde und die eine Reihe von Initiativen begründet hat, die aber "nach etlichen Jahren Arbeit förmlich abgeschlossen worden sind oder schlicht aufgehört haben, zu existieren" ¹⁰⁶, notwendig Bemühungen, mit den Normen des Gesetzes eine Neuordnung des Studiums und der Prüfungen zu erreichen.

2.2.2 Institutionelle Bedingungen

Als ich im Jahre 1976 die Studienfachberatung übernahm, kannte ich weder den Stand der Hochschulreformdiskussion noch die z. T. heterogenen institutionellen Bedingungen. Die Theoriediskussion wandte sich zu diesem Zeitpunkt anderen Inhalten als Hochschuldidaktik und Hochschulreform zu; die Phase der verwalteten Hochschule ¹⁰⁷ durch Wissenschaftsrat, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder und Bundesregierung wurde eingeläutet. ¹⁰⁸ Einer eindeutigen Etikettierung ist der hier zu Rede stehende Zeitabschnitt aber auch in der Retrospektive nicht zugänglich.

Im März 1972 wurde vom Institutsrat und einer ganzseminarstrigen Studienreformdebatte eine Schrift "Pädagogikstudien am erziehungswissenschaftlichen Institut. Studienorganisation" verabschiedet. ¹⁰⁹ Im Januar 1975 faßte die FBK den Beschluß, "daß jede Betriebseinheit einen Beauftragten für Studienberatung benennen soll". Benannt wurde eine Hochschullehrerin (H4) und Direktorin des Instituts und mit Datum 13.2.1975 an das Rek-

torat der WWU - Studienbüro - weitergemeldet.¹¹⁰ Am 1.10.1975 wurde von der Hochschullehrerversammlung am Institut ein Hochschullehrer (H4) und Direktor für das "Ressort Studienberatung und Prüfungsordnungen" benannt.¹¹¹ Im gleichen Zeitraum, besonders im Jahre 1975, wird im Institut mit Nachdruck an einer neuen Prüfungsordnung für den Studiengang Diplom-Pädagogik und an Studienordnungen für Lehramtsstudiengänge gearbeitet. In der Retrospektive stellen sich diese Reformbemühungen des Fachbereichs eher als letztes Aufbäumen vor ihrem Zusammenbruch dar.

Noch im Herbst 1975 erklärt der 'Studienfachberater' anlässlich einer Anfrage des Studienbüros vom 16.10.1975, daß er sich zu einer hilfreichen Studienberatung außerstande sehe und führt als Gründe an:

- (1) Solange das Institut für Erziehungswissenschaft keine Studienplätze bzw. Studienordnung entwickelt hat und
- (2) die Diplomprüfungsordnung, die Einteilung im Vorlesungsverzeichnis sowie die Studienpläne weder inhaltlich noch formal koordiniert hat,

sind die Voraussetzungen für eine hilfreiche Studienberatung nicht gegeben.¹¹² Auf die gleiche Anfrage wird dem Studienbüro vom IfE mitgeteilt, daß die erarbeitete Fassung der "Pädagogikstudien" keine zureichende Basis für die Beratung von Studierenden sei.¹¹³

Die desolate Beratungssituation im IfE hätte mit dem Rücktritt des gewählten Studienfachberaters auch das vorläufige Ende der Bemühungen um Studienberatung bedeutet, da nach dem zugrundeliegenden Verständnis Beratung an zwei Voraussetzungen geknüpft war: Erstens erstellte Prüfungs- und Studienordnungen, d. h. alle für die Studiengangplanung relevanten Informationen

mußten abgesichert vorliegen, und zweitens eine Lehrangebotsplanung, die eine Koordination des Lehrangebotes mit den Anforderungen der Prüfungs- und Studienordnungen leistet.

Daß demnach bereits Ende 1975 eine Wissenschaftliche Hilfskraft mit unklarer Aufgabenbestimmung¹¹⁴ für die Studienberatung eingestellt wird, ist hinsichtlich des Status des 'Studienberaters' sichtbarer Ausdruck einer Verlegenheit, hinsichtlich der Benennung des Beraters Folge der Einrichtung einer allgemeinen Studienberatung an der WWU. Vom Rektor der Universität ergeht in diesem Zusammenhang die Forderung an die Fachbereiche, Fachberater, Zeit und Ort ihrer Sprechstunden - besonders für Studienanfänger - im Vorlesungsverzeichnis der WWU zu nennen.¹¹⁵

Ende 1974 teilt der Rektor der WWU den Beginn der Einrichtung einer Zentralen Studienberatung (ZSB) mit und betont zugleich, daß dies keine Beeinträchtigung der fachspezifischen Beratung bedeute. Zugleich wird auch von der ZSB auf die Bedeutung der Fachberatung und die Notwendigkeit, "die Studienberatung für das WS 75/76 in den einzelnen Fachbereichen grundlegend zu strukturieren", verwiesen.¹¹⁶

2.3 Studienfachberatung im Kontext praktizierter Hochschulreform

Die Einrichtung einer Studienfachberatung Erziehungswissenschaft an der WWU basiert auf der in der Hochschulreformdiskussion formal begründeten Notwendigkeit einer Fachberatung; inhaltlich wurde die Tätigkeit von Problemen bestimmt, die aus der Neuordnung von Studium

und Prüfung als Kernstück der Hochschulreform erwachsen; Art und Umfang der Aufgabenbestimmung waren zudem abhängig von den konkreten Auswirkungen des sich wandelnden Verhältnisses von Universität und Gesellschaft, die sich als Desorientierung über Studienplanung, als Mißverhältnis zwischen Studien- und Berufspraxis, als Diskrepanz zwischen eigenverantwortlichen Studien und den vorgegebenen Anforderungen und als Reaktionen der Wissenschaftler auf Probleme der verwalteten Universität benennen lassen.

2.3.1 Desorientierung in der Studienplanung

Einen Eingriff in die Studienpraxis der Erziehungswissenschaft - und in anderen Fächern - bedeuteten die am 13.2.1976 erlassenen Ordnungen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt für die Sekundarstufe I und für die Sekundarstufe II.¹¹⁷ Die in das Studium der Fächer eingreifenden, z. T. differenzierten Anforderungen begründeten in besonderem Maße die Notwendigkeit einer Fachberatung. Die Quantifizierung der nachzuweisenden Studienleistungen, die inhaltliche Festlegung von Leistungsnachweisen und die Forderung nach dem erfolgreichen Abschluß des Grundstudiums waren in dieser Form für das erziehungswissenschaftliche Studium ein Novum für das Fach und für die Studierenden. Lehrangebot und Studium mußten neu organisiert werden; zugleich fehlten u. a. anerkannte und formal festgeschriebene Kriterien etwa für inhaltlich definierte Leistungsnachweise (wie z. B. Leistungsnachweis in Allgemeiner Didaktik) sowie Kriterien für die Präsentation des Lehrangebots angesichts der unterschiedlichen Anforderungen, die Prüfungs- und Studienordnungen für Studierende festschreiben.

Diesen Regelungsbedarf sollen Studienordnungen befriedigen; aber "während Staats- und Hochschulprüfungen häufig auf eine lange Tradition zurückblicken und die Einführung einer Prüfungsordnung meist einen entscheidenden institutionellen Durchbruch in der wissenschaftlichen Anerkennung eines Fachs bedeutet hat, ist die Entwicklung von Studienordnungen eine Erscheinung neueren Datums. Viele Studiengänge verfügen auch heute noch über keine gültigen Studienordnungen."¹¹⁸ Was diese allgemeine Feststellung von Wildt nicht enthält, deuten folgende konkrete Fakten an:

Für das Studienfach Erziehungswissenschaft existierte an der WWU bis zum 18.3.1988 keine genehmigte Studienordnung.¹¹⁹ Für Studierende, die ein Lehramtsstudium nach der Prüfungsordnung vom 13.2.1976 oder nach der Prüfungsordnung vom 22.7.1981 planen mußten, lag keine genehmigte Studienordnung vor. Bei einer Gesamtzahl von durchschnittlich 10.000 Lehramtsstudierenden und angesichts des besonderen Status' des Faches Erziehungswissenschaft wiegt das Fehlen von Studienordnungen besonders schwer. Bis zur Prüfungsordnung von 1976 war lediglich als Voraussetzung für die Zulassung zur Allgemeinen Prüfung - dem sogenannten Philosophicum - im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt am Gymnasium der Nachweis von drei Fachsemestern Pädagogik (und drei Fachsemestern Philosophie) mit einem Leistungsnachweis (je Fach) zu erbringen. Erziehungswissenschaft wurde nach einem 'Ergänzungsstudium' ein volles Fachstudium und wurde als 'Massenfach' und infolge des Integrationscharakters des 'Begleitfaches' Erziehungswissenschaft Anlaufstelle für Studierende.¹²⁰

Mittelbar sind rechtliche und administrative Eingriffe in Bildungs- und Ausbildungsprozessen an Universitäten¹²¹ Ursache für Belastungen der Studienpraxis. Unterschiedliche Untersuchungen zählen dazu die Desorientierung über die richtige Studienplanung.¹²² Fehlende Informa-

tionen zum Studium und mangelhafter Überblick in Studien- und Organisationsbereichen schränken die Selbstbestimmung der Studierenden erheblich ein. Vorstellungen der Studierenden über kreatives und selbstbestimmtes Lernen erweisen sich dann als Illusion.¹²³ Diese Orientierungslosigkeit wird noch dadurch verstärkt, daß besonders in geisteswissenschaftlichen Fächern Lehrinhalte oft beziehungslos nebeneinanderstehen.¹²⁴ Hinzu kommt, daß auch die Lehrenden nicht alle Informationen haben und daher z. T. auch widersprüchliche Ratschläge für den Studienaufbau geben, die der Studierende dann "interpretieren" muß.¹²⁵

Am Institut für Erziehungswissenschaft war bis zum SS 1987 keine Studieneingangsphase eingerichtet, die zu einer Orientierung über Inhalte, Anforderungen und Aufbau des Studiums hätte beitragen sowie unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen kompensieren können. Zwar gehören Studieneingangsphasen zu den häufig thematisierten Problemen der Studiengangentwicklung, sie wurden jedoch selten realisiert¹²⁶ und verkümmerten häufig zu Einführungsveranstaltungen für Erstsemester, "in deren Verlauf die Vertreter einzelner wissenschaftlicher Theorie- und Denkrichtungen in wohlgesetzten Worten häufig an ihren Zuhörern vorbeireden".¹²⁷

Studienfachberatung Erziehungswissenschaft wird mit diesen Defiziten in besonderer Weise konfrontiert, weil sie als Einrichtung der institutionalisierten Wissenschaft mit der Institution in die Verantwortung eintritt, die Studierenden vom Druck der Verhältnisse an der Hochschule zu befreien, ihnen Distanz zum Studienbetrieb zu ermöglichen, sie auf ihre Vernunft zu stellen.¹²⁸ Anders ausgedrückt: Studienfachberatung Erziehungswissenschaft steht auch unter dem Anspruch

einer Verbesserung erziehungswissenschaftlicher Studienpraxis und in diesem Sinne einer Pädagogisierung der Pädagogik¹²⁹, die nicht deckungsgleich ist mit einer Pädagogisierung der Lehre.¹³⁰

In den wenigen Beratungsgesprächen in der ersten Woche nach Aufnahme der Tätigkeit 1976 zeichneten sich in der Konfrontation mit den Ursachen der Beratungsbedürftigkeit primär zwei mögliche Beratungsstrategien ab. Die erste basierte auf dem Verständnis, daß sich die Tätigkeit der Beratung in der Information über vorhandene Informationen, die für die Studienplanung nötig waren, in der Erörterung der unter den Bedingungen vorhandener Information möglichen Handlungsspielräume und Weitergabe der in der Beratung erkannten Defizite als Information an zuständige Personen, Institutionen und Gremien, erschöpfte.

Die konkrete Beratungssituation ließ für dieses Verständnis keinen Raum. In den Beratungsgesprächen wurde die Komplexität aller Fragen zur Studienplanung zunehmend deutlicher. Ursachen für Unsicherheiten bzw. Verschärfung der Unsicherheit, die die Orientierung im Studium eines oder mehrerer Fächer oder in einem Studiengang behinderten, ließen sich sowohl in der Lebensgeschichte der Ratsuchenden, in der Institution Hochschule und auch in der Studiengangplanung des Faches selbst lokalisieren. Mit dem Maß der Betroffenheit des Ratsuchenden erschloß sich die Bedeutung der vom Fach selbst zu schaffenden Voraussetzungen für das Studium des Faches.

In diesen Gesprächen wurde ich mit der Tatsache konfrontiert, daß für die Studienplanung wichtige Informationen im Fach nicht in ausreichendem Maß vorhanden waren und die Komplexität der mit den Beratungsfragen

verbundenen persönlichen Probleme sich nicht Defizite an Informationen übersetzen ließ. Die Betroffenheit der Ratsuchenden begründete ein Engagement, das über die Informationsweitergabe vorhandener Information hinausging und das aktive Bemühen um Schaffung von Informationen und partielle Beseitigung von Ursachen, die einer sinnvollen Studienplanung im Fach entgegenstanden, einschloß. Mit der Entscheidung, die Tätigkeit in der Studienfachberatung nicht auf die in dem Beratungsgespräch liegenden Möglichkeiten (Information über vorhandene Informationen, Erörterung möglicher Handlungsspielräume, Aufklärung, Rückmeldung erkannter Mängel in der Studienplanung des Faches) zu beschränken, wurde die Beratungstätigkeit auf ein Verständnis begründet, in dem Beratung und Tätigkeiten, die Beseitigung von Ursachen von Beratungsbedürftigkeit, gleichberechtigt nebeneinander stehen, sich wechselseitig ergänzen und einem gemeinsamen Ziel dienen.

Die Tätigkeiten waren zunächst völlig unbestimmt. Für die Anfangsphase konstitutiv war das subjektive Bewußtsein, daß ein Studierender, der infolge eines Studiengangwechsels oder eines Wechsels des Hochschulortes bei der weiteren Planung seiner Studien große - auch persönliche - Probleme hatte und bei seinem Bemühen um Klärung der anstehenden Fragen von unterschiedlichen Personen und Institutionen unterschiedliche und zum Teil sich widersprechende Informationen erhalten hatte, nicht einfach zwecks Aufklärung über die möglichen Gründe für seine Schwierigkeiten an die nächste 'zuständige Institution' verwiesen werden konnte. In der Unbestimmtheit meiner Tätigkeit infolge fehlender administrativer und/oder theoretischer Aufgabenbestimmung und der jeweils auf ein Jahr befristeten Tätigkeitsdauer war mir die auf Engagement

gründende 'Entscheidung', solche Probleme so umfassend wie möglich zu lösen, weder problematisch noch rechtfertigungsbedürftig.

In der Retrospektive erwies sich diese Einstellung jedoch als erfolgreich, weil so die Begründung von Maximen praktischer Beratungstätigkeit gefördert wurde. Eine solche Maxime könnte mit Kooperationsbereitschaft beschrieben werden: Voraussetzung für Erfolge der Beratungstätigkeit war zugleich die 'Kooperationsbereitschaft' der angesprochenen Personen oder Institutionen (vgl. Kap. 2.5). Erfolge hatten ihrerseits Auswirkungen auf die quantitative Inanspruchnahme der Beratung und die qualitative Arbeit. Zu den objektiven Ursachen für Beratungsbedürftigkeit kam die Information, daß sich "da einer um einen kümmert und wirklich weiterhilft".

Zeitgleich mit den ersten Erfolgen war eine rasante Zunahme der Zahl der Ratsuchenden zu konstatieren. Mit zunehmender Frequentierung der Beratungsstelle verschärfte sich mein Problembewußtsein. Quantität und Qualität der Informationen, die die Ratsuchenden aus der Studienpraxis in die Beratung einbrachten, waren Mittel zur Erlangung und Steigerung der Kompetenz für meine Beratungstätigkeit. Beratungstätigkeit und Ausbildung für die Tätigkeit gingen ineinander über.

In der konkreten Praxis kam mir auch nicht die Frage, welche - in der Regel noch zu fordernde und zu gründende - Institution für die Lösung von Problemen zuständig sein sollte.¹³¹ So suchte ich nach Lösungsmöglichkeiten. Ein wichtiges Mittel dazu wurden Kontakte (zunächst fernmündlich, später auch telefonisch und persönlich) zu unterschiedlichen Personen und Institutionen, wie Universitätsverwaltung, Prüfungsämtern, Ministerien.

Dabei zeigte sich, daß eingeholte Informationen in der Regel noch nicht die Klärung bedeuteten, vielmehr ergaben sich dann neue Fragen, Gesichtspunkte und Widersprüche. Erfolg stellte sich erst dann ein, wenn dies in weiteren Gesprächen thematisiert wurde, wenn so der Informationsfluß wechselseitig wurde.

Die quantitative Inanspruchnahme der Beratungsstelle war neben den Anforderungen, die aus der Studienpraxis an die Beratung herangetragen wurden, ein zweites wichtiges Moment. Beratung drohte im Massenbetrieb unterzugehen, wenn es mir nicht gelang, die Beratungssprechstunde zu entlasten. Entlastung war aber nur möglich durch Tätigkeiten, die andere und effektivere Weitergabe ausreichender und wichtiger Informationen für die Studienplanung der Studierenden sicherstellten. Dabei kann es sich nur um bestimmte, unabhängig von der individuellen Situation, für alle Studierenden oder bestimmte Studentengruppen (Studienanfänger, Studierende der einzelnen Studiengänge) gültige Informationen handeln. Für die Beratungstätigkeit wurden in dieser konkreten Praxis und Entwicklung die Erstellung eines kommentierten Vorlesungsverzeichnisses sowie Planung und Durchführung von Einführungsveranstaltungen mit hohem Informationswert für die Studienplanung unverzichtbar.

In Theorie und Praxis ist die Darstellung der Entwicklung von Beratungsstrategien als Reaktion auf die beschriebene Orientierungslosigkeit der Studierenden jedoch eine Verkürzung. Es wurde bereits gesagt, daß die Entwicklung der Studienfachberatung in der Folge des sich wandelnden Verhältnisses von Universität und Gesellschaft zu sehen ist, das über Betroffenheit der Studierenden (Orientierungsprobleme) und Betroffenheit der Institution Hochschule/Fachbereich und deren Angehörigen bis zur Fachberatung weiterwirkt.

Zu den weiteren Bedingungen gehört darum auch die Diskrepanz zwischen Studium und Berufsrealität. Da in der Lehrerausbildung an der Westfälischen Wilhelms-Universität sich nur mühsam und mit erheblicher zeitlicher Verzögerung Fortschritte in der Verflechtung von theoretischer und berufspraktischer Ausbildung einstellen¹³², beeinflusste die Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis im obengenannten Sinne letztlich auch die Einstellung zum Studium, weil sie Mentalitätsstrukturen begünstigt, "die die Sinnhaftigkeit von Theorie generell infrage stellen" und "damit die unkritische Adaption vorgegebener, vermeintlich erprobter Handlungsregeln und Verhaltensmuster" fordert.¹³³

In der Studienpraxis offenbart sich hier ein weiterer Widerspruch zwischen zunehmender Verschulung des Studiums und Einschränkung der akademischen Freiheit durch vorgegebene Studienpläne und Prüfungstermine zum Zwecke einer Spezialisierung der Ausbildung für bestimmte eingegrenzte Berufsfelder¹³⁴ und der in der Studienpraxis nicht eingelösten Programmatik. Hochschulreformvorhaben erreichen die Studienpraxis nur über Brücken.¹³⁵

Der fortdauernde Versuch, die vielfältigen Probleme an Hochschulen über Gesetze zu lösen, beinhaltete Probleme für die Studienplanung der Studierenden, aber auch für die Institution Hochschule.¹³⁶ Der "Elfenbeinturm" zerfiel¹³⁷ in dem sich gründlich und in jeder Beziehung wandelnden Verhältnis von Universität und Gesellschaft.¹³⁸ Auswirkungen betrafen Forschung, Lehre und Studium sowie das Selbstverständnis von Studierenden und Hochschullehrern. Habermas hat dies für die Hochschullehrer vortrefflich ausgedrückt: "Ihr Insistieren auf verwaltungsfreien Reservaten, auf institutionell ausgesparten Spielräumen ... hat etwas Illusionäres, da doch längst

auch die methodisch vorgehende Wissenschaft genauso wie der so berufsorientierte akademische Unterricht von dem Gesetz erfaßt ist, dem sie eigensinnig sich entziehen möchte; andererseits bekundet sich freilich darin so etwas wie ein archaisches Moment, das auf eigentümliche Weise mit der Humanität verknüpft ist. Freiheit ist etwas Altmodisches, und wenn sich akademische Freiheit in liberalem Wortlaut auf ihre verbürgten Rechte beruft und sich sperrt gegen die Verwaltung dessen, was im Kern nicht verwaltet werden kann, dann bieten sich als wirksame institutionelle Instrumente kaum andere als die unzeitgemäßen Reste korporativer Privilegien.“¹³⁹

Diese Reaktion betraf unmittelbar auch den Institutionalisierungsprozeß der Studienfachberatung am Institut für Erziehungswissenschaft. Nicht nur, weil Fachberatung leicht in eine Zwitterrolle zwischen Fachwissenschaft und der Hochschuladministration geraten kann¹⁴⁰, geriet sie in ein Spannungsfeld, sondern weil durch fehlende formale und inhaltliche Absicherung ganz allgemein die Frage der Zuständigkeit ungeklärt blieb. Diese Frage stellte sich im Hinblick auf Privilegien der Hochschullehrer wie auf die Zuständigkeit von Gremien und schließlich auch interinstitutionell.

Folgende Beispiele konkreter Beratungstätigkeit können dies belegen. Für die Erstellung eines kommentierten Vorlesungsverzeichnisses gibt es gute Gründe, aber keine Zuständigkeiten. Weder Hochschullehrer noch Gremien sind mit der Erstellung solcher Verzeichnisse beauftragt oder zu beauftragen. Die Übernahme dieser Tätigkeit durch die Studienfachberatung stieß darum auf keine direkten Widerstände, da es sich um Einwände gegen kommentierte Vorlesungsverzeichnisse schlechthin

gehandelt hätte, die schwer zu begründen gewesen wären. Zugleich wurde mit einem kommentierten Vorlesungsverzeichnis die Präsentation des Lehrangebots des Institutes verbunden und durch Zusatzinformationen, wie z. B. Art zu erwerbender Leistungsnachweise, auch die Lehrangebotsgestaltung des einzelnen Lehrenden tangiert. Dies barg und birgt eine Reihe von Konflikten.

Genauso stellen sich Probleme bei 'üblichen' Fragen, mit denen die Studienfachberatung konfrontiert wird, weil z. B. bei Fragen zum Studiengangwechsel Zuständigkeiten unterschiedlicher Stellen berührt sind.

So ist das Studentensekretariat zuständig für immatrikulationsrechtliche Fragen; das Prüfungsamt für Fragen, die die Zulassungsbedingungen und das Prüfungsverfahren betreffen; die Studienfachberatung für Fragen zu Inhalt und Aufbau des Studiums im jeweiligen Fach. Fragen zu einem Studiengangwechsel lassen sich aber sinnvoll nur unter Einbeziehung aller Aspekte beantworten. Dieses Phänomen läßt sich nicht nur in der Studienfachberatung nachweisen, sondern als Folge des Zusammenhanges von Beratungsfragen auch bei den anderen beteiligten Institutionen und Personen. So übernehmen Studentensekretariate trotz Arbeitsüberlastung und ohne speziell ausgebildetes Personal häufig Beratungsaufgaben¹⁴¹, und ebenso fällt Prüfungsämtern "nur zu häufig die Aufgabe zu, die Ergebnisse mehr oder weniger informierter Studienplanung auf ihre Stimmigkeit mit den Zulassungsvoraussetzungen für die Prüfungen 'abzufragen' und so gewissermaßen eine versäumte Studienberatung vom falschen Ende her wieder einholen zu wollen. Gleichwohl vermitteln gerade sie die Informationen über die informellen Leistungsnachweis-Kriterien und die entsprechenden Sanktionen, die den weitgehend doch formalen Rahmen der Prüfungsordnungen erst ausfüllen. Sie dürfen daher in einem Beratungssystem nicht außer acht gelassen werden."¹⁴²

Die nicht institutionalisierte Studienfachberatung Erziehungswissenschaft hatte darum von Beginn an eine konstitutionelle Chance, zu verunglücken. Sie hatte - je nach Blickwinkel - den Status einer Geliebten; sie wurde gelobt, ihre Legalisierung wurde jedoch verweigert. Erfolg, Kooperationsfähigkeit und Inanspruchnahme sicherten jedoch den Fortbestand ihrer Arbeit.

In der konkreten Praxis entwickelte sich die Beratung von Anfang an abweichend von gängigen theoretischen Beratungskonzepten.

Die Kompetenz, die ich benötigte, um helfen zu können, war nicht identisch mit einer Beratungskompetenz für die "Entwicklung von Interaktions- und Kommunikationsfähigkeit ... Kennenlernen von Explorationsmethoden, ... Anwendung psychologischer Beratungsmodelle auf die Praxis der Studienberatung"¹⁴³, die die Grundlage bildete.

2.4 Studienfachberatung als Praxis

2.4.1 Quantitative Inanspruchnahme durch Ratsuchende

Die quantitative Inanspruchnahme der Studienberatungsstelle des Instituts für Erziehungswissenschaft ist qualitativ abhängig von der Leistungsfähigkeit und Beratungskompetenz der Fachstudienberatung und vom Ausmaß der Beratungsbedürftigkeit; quantitativ abhängig von der Zahl der am Institut für Erziehungswissenschaft Studierenden und der Anzahl der Studienfächer und Studiengänge, die am Institut für Erziehungswissenschaft studiert werden können. Die nachfolgende Übersicht gibt Auskunft über die 'quantitativen' Bedingungen, über Zahlen der die Beratung aufsuchenden Studierenden und den Umfang der Sprechzeiten.

Die Studienfachberatung Erziehungswissenschaft stand allen Studierenden in den nachfolgend aufgeführten Fächern und Studiengängen zur Verfügung:

Unterrichtsfach	Studiengang
Erziehungswissenschaft	Lehramt Sek. I
Erziehungswissenschaft	Lehramt Sek. II
Pädagogik (Unterrichtsfach)	Lehramt Sek. II
Pädagogik (als Unterrichtsfach und zur Vorbereitung auf die Allgemeine Prüfung = sog. "Philosophicum")	Lehramt Gymnasium
Erziehungswissenschaft und die Nebenfächer Psychologie und Soziologie	Diplom-Pädagogik
Erziehungswissenschaft als Haupt- oder Nebenfach	Magister
Erziehungswissenschaft als Haupt- oder Nebenfach	Promotion

Die Zahl der ratsuchenden Studierenden betrug in den ersten vier Monaten insgesamt ca. 50 Studierende. In der Folgezeit stieg diese Zahl rapide an; ab WS 1977/78 suchten ca. 2000 Studierende die Sprechstunden auf.

Bis zu 1000 Studierende wurden jährlich in Einführungsveranstaltungen, die z. T. nur von der Studienberatungsstelle organisiert und durchgeführt wurden oder in Großveranstaltungen mit ca. 200 Teilnehmern, deren erste Sitzung auf Wunsch der Veranstaltungsleiter für die Studienberatung zur Verfügung gestellt wurde, beraten. Die Zahl der Studierenden, die die Sprechstunde besuchten, blieb bis heute konstant. Die Zahlen der Teilnehmer in Einführungsveranstaltungen schwanken je

nach Sommersemester (200-300) oder Wintersemester (300-500).¹⁴⁴ Mit der Zahl der Studienanfänger schwanken auch die Teilnehmerzahlen. Nach rückläufigen Zahlen Anfang der 80er Jahre steigen die Zahlen mit dem Wintersemester 1986/87 an. Die Zahl der Studienanfänger in Lehramtsstudiengängen betrug im Wintersemester 1987/88 ca. 1.300.

2.4.2 Formen der Beratung

Anzahl und Form der Sprechstunden orientieren sich an der Nachfrage und an institutionellen Regelungen durch die Geschäftsführung. Grundsätzlich ist eine überstarke Frequentierung der Studienberatungsstelle festzuhalten. Zwischen 20 und 40 lag/liegt die Zahl der die Beratung aufsuchenden Studierenden für offene (2-4-stündige) Sprechstunden.

Die Anmeldung für die Sprechstunden nach Voranmeldung erfolgte zum Teil bis vier Wochen vor dem eigentlichen Termin. Dies ist wohl mit ein Grund dafür, daß durchschnittlich 2 Studierende, die sich für eine Sprechstunde eingetragen haben, nicht zur Sprechstunde kamen oder kommen konnten. Andererseits kamen zu jeder Sprechstunde mindestens zwei Studierende, die sich nicht in die Liste eingetragen hatten, weil dazu keine Möglichkeit bestand.

Unterschiede zwischen Vorlesungszeit und Semesterferien bestanden kaum. Starke Schwankungen ergaben sich in den letzten Semestern innerhalb der Vorlesungszeit. Die Ursache dafür scheint ein Abschreckungseffekt infolge sichtbarer Überfüllung zu Semesterbeginn (im Flur der Studienberatungsstelle warten zu Sprechstundenbeginn oft mehr als 30 Studierende) und der langen Wartezeiten (bis zu 2 Stunden) zu sein. Einige Wochen nach Vor-

lesungsbeginn sinkt die Zahl rapide ab. Nach einer zweistündigen Sprechzeit mit ca. 60 Studierenden kamen eine Woche später zur gleichen Sprechstundenzeit nur ca. 10 Studierende. Das ist dann 2-3 Wochen so; die Zahl steigt danach aber wieder rapide stark an.

Seit dem SS 1980 werden die Kommentierten Vorlesungsverzeichnisse aus finanztechnischen Gründen nur noch in der Studienberatungsstelle zu besonderen Zeiten und während der Sprechstunden (in der Regel) von einer studentischen Hilfskraft verkauft: Pro Semester ca. 4000 Exemplare. Die Studierenden, die nur Kommentierte Vorlesungsverzeichnisse kaufen, sind in den obengenannten Zahlen nicht enthalten.

Der Umfang schriftlicher Anfragen ist in den Jahren von 1976 bis 1983 konstant geblieben. Pro Semester werden ca. 50 schriftliche Anfragen beantwortet. Telefonische Anfragen erfolgen - vor allem während der Sprechstunden - überaus häufig; sie werden von den Studierenden, die sich im Beratungsgespräch befinden - trotz der Störung - akzeptiert.

2.4.3 Qualitative Schwerpunkte der Beratungstätigkeit

Der Schwerpunkt der Beratungstätigkeit der Studienfachberatung Erziehungswissenschaft ist - wie in jeder Fachberatung - die fachliche Beratung im gewählten Studienfach Erziehungswissenschaft in den unterschiedlichen Studiengängen während des gesamten Studienverlaufs.¹⁴⁵ Inhalte und Umfang der Studienfachberatung Erziehungswissenschaft sind abhängig von der Vollständigkeit bzw. Unvollständigkeit der Informationen, die der Studierende für seine Studienplanung benötigt, und im weitesten Sinne von der "Studierbarkeit" des Lehrangebots. Grund-

lagen für die Studienplanung wie für das Lehrangebot sind Prüfungs- und Studienordnungen, in denen - unterschiedlich differenziert - allgemeine und spezifische Studienziele sowie Dauer, Umfang, Aufbau der Studien; Studienanteile (wie z. B. Praktika); Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlveranstaltungen ausgewiesen sind.¹⁴⁶ Die Praxis der Studienfachberatung läßt sich nur unzulänglich mit dieser noch groben systematischen Aussage fassen. In der Retrospektive waren für die Praxis der Studienfachberatung Erziehungswissenschaft an der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster konstitutiv

- die Hohlräume zwischen administrativer Rahmensteuerung der Studien und interpretationsgebundener Erfüllung/Nichterfüllung dieser Rahmenimperative durch das Fach Erziehungswissenschaft (im weiteren Sinne durch die Institution Hochschule);
- der Status des Faches Erziehungswissenschaft; hier besonders durch den Integrationscharakter des 'Prüfungsfaches Erziehungswissenschaft' im Rahmen der Lehramtsstudiengänge;
- das Fehlen von Studienordnungen;
- Beratungskompetenz der Lehrenden des Faches Erziehungswissenschaft;
- Institutionalisierungsformen der Erziehungswissenschaft;
- Stellung der Erziehungswissenschaft in der Fächerhierarchie der Universität.

Die Frage, welche pädagogische Qualifikation Lehramtsstudierenden durch das Studium zu vermitteln sind, sind in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich beantwortet.¹⁴⁷ Entsprechend lassen sich unterschiedliche Auffassungen nachweisen, wie definierte Qualifikationen

vermittelt werden können.¹⁴⁸ In der konkreten Studienpraxis wirkt das Verhältnis von in Prüfungsordnungen definierten Anforderungen und dem Lehrgebot als materielle Grundlage der Erfüllung dieser Anforderungen eine Reihe von Fragen auf, die die Studienplanung und Lehrangebotsplanung (im weitesten Sinne auch die Studiengangplanung) gleichermaßen betreffen. Der Studierende benötigt Informationen, welche Veranstaltungen Pflicht-, Wahlpflichtveranstaltungen usw. sind, welche Veranstaltungen er als Studienanfänger besuchen soll/muß; in welchen Veranstaltungen welcher Leistungsnachweis erworben werden kann; in welchem Verhältnis Vorlesungen und Seminare zueinander stehen sollen; in welcher Reihenfolge Veranstaltungen besucht werden sollen/müssen; wie Veranstaltungen nachgewiesen werden usw.. Bei der Präsentation des Lehrangebots ist zu regeln, ob die Veranstaltungen etwa in alphabetischer Reihenfolge der Dozenten mit Zusatzinformationen aufgeführt werden oder ob das Lehrangebot eine inhaltliche Struktur haben soll; nach welchen Kriterien Veranstaltungen in Pflicht- oder Wahlpflichtveranstaltungen unterschieden werden können; nach welchen Kriterien Veranstaltungen für den Erwerb inhaltlich definierter Leistungsnachweise ausgewählt bzw. eingerichtet werden sollen; nach welchen Kriterien Veranstaltungen einem Studienabschnitt (Grund- oder Hauptstudium) oder einem Studienfach (z. B. Unterrichtsfach Pädagogik), einer Schulstufe (z. B. Sek I) oder einem Studiengang (z. B. Dipl.-Pädagogik) zugeordnet werden können/sollen; usw..

In den Hohlräumen zwischen definierten Anforderungen und dem konkreten Lehrangebot gründen die meisten Fragen, die Studierende in der Studienfachberatung klären wollen.

Dies gilt mit Unterschieden für alle Studiengänge, weil im Institut für Erziehungswissenschaft auch in Prüfungsordnungen und Studienordnungen der sogenannten hochschulinternen Studiengänge (z. B. Dipl.-Pädagogik) nachzuweisende Studienleistungen zunehmend inhaltlich definiert wurden, ohne daß Zuordnungskriterien zu konkreten - von Semester zu Semester wechselnden - Lehrangeboten existierten. Ein Einschnitt markierte dabei die Lehramtsprüfungsordnung vom 13.2.1976, weil nicht nur Dauer und Umfang der Studien, sondern auch Studienanteile, Anzahl und z. T. Inhalt der Leistungsnachweise und der Aufbau der Studien vorgeschrieben wurden. Die Gegenüberstellung der Anforderungen in Erziehungswissenschaft und der Prüfungsordnung für das Lehramt am Gymnasium und der Ordnung der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt für die Sekundarstufe II verdeutlicht dies.

Lehramt Gymnasium:

Voraussetzung für die Zulassung zur Allgemeinen Prüfung = sog. "Philosophicum":

Nachweis von drei Fachsemestern Pädagogik und drei Fachsemestern Philosophie mit je einem Leistungsnachweis

Lehramt für die Sek II
(Prüfungsordnung 1976):

Voraussetzung für die Teilfachprüfung Erziehungswissenschaft:

Nachweis von

- mindestens 6 Fachsemestern Erziehungswissenschaft
- 40 SWS
darin enthalten:
Gesellschaftswiss. Studien in einem der Fächer Philosophie oder Politikwissenschaft oder Psychologie oder Soziologie
- erfolgreich abgeschlossenem Grundstudium
- Leistungsnachweis Allgem. Didaktik
- Leistungsnachweis aus dem Hauptstudium
- Schulpraktische Studien

Mit einer Verzögerung von 2 - 6 Semestern wirkten die Lehramtsprüfungsordnungen in alle anderen Studiengänge hinein. Dies läßt sich an der Quantifizierung der Studienanteile und an der inhaltlichen Festlegung einzelner Leistungsnachweise mit der entsprechenden Kontrolle durch die Prüfungsämter belegen.

Für die Entwicklung der Studienfachberatung Erziehungswissenschaft wurde die Fachberatung der Lehramtsstudierenden im sogenannten Begleitfach Erziehungswissenschaft zu einem prägenden Element. Neben den Auswirkungen der Lehramtsprüfungsordnung von 1976 waren auch der Status des Faches und - damit verbunden - die große Zahl der Lehramtsstudierenden maßgebend. Die Lehramtsprüfungsordnung und die entsprechenden Erlasse gaben dem Fach Erziehungswissenschaft den Status eines Integrationsfaches: Das erziehungswissenschaftliche Studium schloß pädagogische, gesellschaftswissenschaftliche (in den Fächern Philosophie, Politikwissenschaft, Psychologie, Soziologie) und fachdidaktische Studien ein (Prüfungsordnung 1976).

Weil die beteiligten Fächer und Vertreter der Fächer aufgrund unterschiedlicher wissenschaftstheoretischer, hochschulpolitischer und materieller (Kapazitätsberechnungen) Interessen die faktischen und potentiellen Freiräume durch Angebot und Anforderungen unterschiedlich und z. T. wechselhaft nutzten, führte dies zu erheblichen Unsicherheiten bei den Studierenden.

Weil das Fach Erziehungswissenschaft nicht nur betroffen war, sondern das einzige gemeinsame Fach aller Lehramtsstudenten war, erlangte die Fachberatung Erziehungswissenschaft einen Sonderstatus. Für mich hat sich mit dieser besonderen Konstellation die Forderung im Sinne einer Haftung der Erziehungswissenschaft ergeben, die daraus erwachsenden Ansprüche ernst zu

nehmen und durch Klärung von Widersprüchen die Studienplanung der Studierenden zu erleichtern. Zum Kern der Fachberatung Erziehungswissenschaft gehörten darum nicht nur der Ratsuchende und der Berater, sondern auch das Fach. So erklärt sich mir, daß ich - obwohl ohne spezielle Qualifikation für die Beratungstätigkeit - nie ernsthaft den Gedanken an eine spezifische Schulung für meine Beratungstätigkeit zum Zwecke einer Verbesserung meiner Verhaltens- und Kommunikationsfähigkeit hatte. 'Beraterfolg' wurde zunehmend mehr von Tätigkeiten abhängig, die nicht unmittelbar Beratung waren. Im Vordergrund stand immer, die Probleme der Studierenden kennenzulernen und Abhilfe zu schaffen. Die Schwierigkeiten, auf die ich dabei stieß, lagen nicht in der Interaktion Ratsuchender - Berater, sondern in der 'Organisation' der Studienpraxis schlechthin.

Fehlende Kriterien für den Abschluß des von der Prüfungsordnung geforderten Grundstudiums und die Folgen für die Studierenden bezüglich ihrer Motivation für das Studium bis hin zu materiellen Auswirkungen durch den Zusammenhang mit BAFög-Regelungen sind beispielhaft für den zur Rede stehenden Zusammenhang. Für die Fachberatung gehören die Folgen fehlender inhaltlich definierter Anforderungen für Studierende zur Problemerkennung; die Problemlösung dagegen verweist auf die Institution Hochschule bzw. auf die Fachwissenschaft.

Studienordnungen, die vom Fach erstellt werden, fällt u. a. die Funktion zu, solche, die Anforderungen an das Studium betreffenden Fragen, zu klären. Für die Fachberatung stellt sich aber zugleich die Frage, ob Studienordnungen der Komplexität der Lehr- und Lernprozesse genügen und als Beratungsinstrument eingesetzt werden können.¹⁴⁹ Für die Studienfachberatung

Erziehungswissenschaft als Praxis kam zu dieser Frage noch ein besonderer Aspekt, weil Studienordnungen im Zeitraum des letzten Jahrzehnts fast ausnahmslos nicht vorlagen.

Darum wurde unabhängig vom Status des Faches Erziehungswissenschaft die Fachberatung vor Aufgaben gestellt, die sich aus der langen Dauer von Erstellungs- und Genehmigungsverfahren von Studienordnungen, die sich asynchron zur Dynamik der administrativen und/oder reformerischen Planungsprozesse ergeben.

Trotz intensiver Bemühungen der im Institut tätigen Studienordnungskommission trat erstmals am 9.3.1983 eine Studienordnung für ein Studienfach, das am Institut für Erziehungswissenschaft studiert werden kann, in Kraft. Zu diesem Zeitpunkt lag aber bereits eine neue Prüfungsordnung (LPOI vom 22.7.1981) vor, in der das Fach in der Form, wie es die Studienordnung zugrunde legt, nicht mehr existiert. Die erste genehmigte Studienordnung ist die für das Unterrichtsfach nach der Prüfungsordnung vom 13.2.1976. (Nach dieser Prüfungsordnung ist Pädagogik etwa nur als zweites Fach mit 40 SWS studierbar; in der LPO I nur als eines von zwei Unterrichtsfächern, die 'gleichgewichtig' studiert werden mit 64 SWS.)

Ein weiterer Mangel ist, daß die Studienordnung für das Unterrichtsfach Pädagogik auf die Studienordnung für das Begleitfach Erziehungswissenschaft abgestimmt und nur in der Kombination mit dieser Studienordnung sinnvoll ist; die Studienordnung für das Studienfach Erziehungswissenschaft ist aber bis 'nie' genehmigt. Eine genehmigte Studienordnung für Erziehungswissenschaft auf der Grundlage der Prüfungsordnung von 1985 (!) liegt seit dem 18.3.1988 vor.

Angesichts fortschreitender Spezialisierung und 'Verschulung',¹⁵⁰ der universitären Ausbildung vor dem Hintergrund eines sich wandelnden Verhältnisses von Universität und Gesellschaft hatte das Nichtvorhandensein von Studienordnungen besondere Auswirkungen auf die Studienfachberatung. Die den Studienordnungen zugeordnete Entlastungsfunktion wurde in der Praxis nicht einmal geprüft. Für die Fachberatung bedeutete die Beratung durch Lehrende ebenfalls keine Entlastung. Zwar sind formaljuristische Regelungen bezüglich der Studienfachberatung und der Zuständigkeit¹⁵¹ getroffen, in Wirklichkeit werden bestimmte Beratungsaufgaben wegen der Komplexität der Sachfragen mit ihrem oft administrativ-organisatorischen Charakter nicht von allen Lehrenden übernommen. Die (unverzichtbare) Beratung durch Lehrende besteht eher in speziellen Ratschlägen zum Studium der Erziehungswissenschaft im Umkreis ihrer eigenen Forschungs- und Lehrtätigkeit und im Rahmen ihrer Lehrtätigkeit als Prüfer. Für den Studierenden bleibt wegen der nicht abgestimmten, aber für seine Studienpraktik maßgeblichen Aktivitäten und Funktionsbereiche¹⁵² das Dilemma, unterschiedliche Ratschläge verschiedener Fachvertreter "interpretieren"¹⁵³ zu müssen. Auf die Beratungstätigkeit durch Lehrende wirkt sich auch die Zahl der Lehrstühle, der Hochschullehrer und der wissenschaftlichen Mitarbeiter aus, weil der damit verbundene Pluralismus der Lehrmeinungen der Forderung, für die (formale) Studienplanung der Studierenden identische und 'gleichbleibende' Beratungsaussagen zu machen, entgegenstehen kann.

Ähnlich wirken sich auch Binnengliederungen eines Fachbereichs/Instituts auf die Möglichkeiten der Studienfachberatung (potentiell negativ) aus, stimmige Aussagen zu machen. So führte die Dezentralisierung des

Instituts u. a. dazu, daß zwar alle Abteilungen an dem gemeinsamen Lehrangebot beteiligt waren, die Studienberatungsstelle jedoch gegenüber den Studierenden als einzige Instanz zunehmend mehr die Rolle übernahm, Aussagen über Lehrangebot und Studiengänge aus der Perspektive des Gesamtinstituts zu machen.

Alle genannten Faktoren wirkten auf Strategie und Aufgabenfeld der Studienfachberatung. In der Praxis der Beratungstätigkeit traten jedoch kaum Ursache/Wirkungs-Zusammenhänge offen zutage. Vordergründig waren die Quantität der Beratungsnachfrage und die Qualität der Beratungsbedürftigkeit; sie forderten Entlastung. Entlastung war aber nicht möglich durch Reduktion der Beratungstätigkeit, sondern durch eine Strategie der Informationsgewinnung und -weitergabe, die Beratung nicht auf das Beratungsgespräch beschränkte. Diese Strategie gründete in dem Anspruch, auf die quantitative und qualitative Beratungsbedürftigkeit der Stunden angemessen zu reagieren; sie integrierte in die Beratungsarbeit Tätigkeiten, die zu ihrer Zweckerfüllung unverzichtbar schienen, u. a. weil sie von anderer Stelle nicht geleistet wurden. Dies wiederum erforderte die Begründung eines Beratungsverständnisses, das Integration unterschiedlicher Tätigkeiten, wie z. B. Information und Organisation, zuließ und ebenso die Frage der Integration der Studienfachberatung in die sie tragende Institution einschloß.

Die in der Praxis der Studienfachberatung entwickelte Strategie verweist darauf, daß das Informationschaos als Verunsicherungsfaktor und Verursacher für Ausbildungsdefizite bisher unterschätzt wurde. Das Informationschaos selbst ist bedingt und verschärft durch materielle und organisatorische Gegebenheiten der Studienpraxis, ihrer Reglementierung und Vereinheit-

lichung, durch Lebenssituation des einzelnen Studierenden wie durch historisch-gesellschaftliche Entwicklungstendenzen und Denkströmungen.¹⁵⁴ Zu den Faktoren, die in der Hochschule aufzufinden sind, gehören die Inflation konkurrierender theoretischer Begründungsansätze, Modelle und Wissenschaftsauffassungen, der von Hochschullehrern häufig eingeübte Theorie-Rezeptionszwang und die bei den Studierenden durch Halbbildung begünstigte Manipulierbarkeit der eigenen Meinung. Zur Orientierungslosigkeit tragen aber auch oft fehlende Möglichkeiten zur Integration des gebotenen theoretischen Wissens bei.¹⁵⁵

In einer fast zehnjährigen Praxis der Studienfachberatung wurde Information - ihre Gewinnung und Verbreitung - zu einer tragenden Funktion der Studienfachberatung. Zusätzliche von der Beratungsstelle übernommene Tätigkeiten lassen sich der Informationsfunktion zu- und unterordnen. Damit unterscheidet sich Studienfachberatung als Praxis von solchen Beratungstheorien, die Beratung als pädagogisches Handeln idealtypisch konzipieren und die Information "für das Aufzeigen alternativer Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten" als erforderlich¹⁵⁶, aber Beratung primär als integrativen Bestandteil von Unterrichten und Erziehen ansehen.¹⁵⁷

Die entscheidendere Frage in diesem Zusammenhang zielt aber nicht auf eine Gegenüberstellung von Studienfachberatung als Praxis und idealtypischen Konzepte pädagogischer Beratung, sondern auf die Kompatibilität der in der Praxis entwickelten Funktion der Studienfachberatung und dem im Zentrum pädagogischer Beratung stehenden Anspruch, Hilfe zur Selbsthilfe zu sein.¹⁵⁸ Eine unter diesem Anspruch stehende Studienfachberatung erhält damit zugleich einen Spielraum für Schwer-

punktbildungen, die nicht ohne weiteres in den Themen neuerer Untersuchungen zur Studien- und Berufsberatung enthalten sind. Heller nennt drei Themenbereiche:

"a) Entwicklung bzw. Verlauf und Determinanten von Studien- bzw. Berufswahlentscheidungen bei Schülern und Studenten, b) Entscheidungs- bzw. Beratungshilfen durch Lehrer, c) Studienfähigkeiten und Motivationsstrategien als Determinanten des Schul- und Studienerfolgs."¹⁵⁹

Es wäre darüber hinaus gar zu prüfen, ob Studienfachberatung den Anspruch, Hilfe zur Selbsthilfe zu leisten, durch eine Tätigkeit im Sinne der Vergrößerung von Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten mündiger Studierender eher gerecht wird als durch Erforschung des Studienverlaufs, der Studienfähigkeiten und der Motivationsstrategien. In diesem Kontext dürfte auch die Frage, ob Mündigkeit als Ziel gesetzt oder als Ergebnis gelungener Entwicklung begriffen werden soll, von Interesse sein.¹⁶⁰

Für die Entwicklung von Beratungsstrategien ist zudem konstitutiv, daß die Beratungsbedürftigkeit in den Fragen, die im Umkreis des konkreten Fachstudiums stehen, verankert ist; in Fragen also, die im Kontext der Studienfachberatung nur in einem mittelbaren Zusammenhang mit der Selbstfindung der Heranwachsenden stehen. Dies gilt für Fragen der Schullaufbahnberatung¹⁶¹ und auch für die von Godson¹⁶² (1978) als bedeutsam herausgestellte Frage, ob der Studienanwärter das Studienfach/den Studiengang in Abhängigkeit von seiner Berufswahlentscheidung wählt oder umgekehrt.¹⁶³

Ein Hauptmerkmal der Studienfachberatung ist darum, daß sie fachspezifisch berät. Neuere Untersuchungen zeigen, daß eine fachspezifische Beratung den Studien-erfolg positiv beeinflußt.¹⁶⁴

Die nachfolgend beschriebenen Aufgaben, die von der Studienfachberatung wahrgenommen wurden, belegen ihre Entwicklung und sind zugleich ein Beleg dafür, daß Beratungstätigkeit "methodisch nicht in ein Einheits-schema zu pressen und schon gar nicht von vornherein auf eine bestimmte Vorgehensweise festzulegen (ist). Beraterisches Handeln muß behutsam entwickelt werden; es findet erst im Vollzug seine konkrete Ausgestaltung und erfordert erzieherisch kreatives Denken."¹⁶⁵

Nach den aufgezeigten Entwicklungslinien einer Studienfachberatung als Praxis, ihren Aufgaben und Zielvorstellungen, bedarf es vor der Darstellung typischer Beratungsfälle noch der Präzisierung zentraler Begriffe analog zu ihrer Differenzierung und Gewichtung im Verlauf praktischer Beratungstätigkeit.

Studienpraxis beinhaltet zunächst alles, was zur Wirklichkeit Studium gehört. Für die Studienfachberatung sind zwei Bereiche der Studienpraxis von besonderer Bedeutung: Studienplanung und Studiengangplanung. Studienplanung meint die Planung des individuellen Studiums einschließlich der eigenen Lebens- und Karrierevorstellungen und die Bedingungen, unter denen die Planung erfolgt. Hier besonders die Anforderungen, die Prüfungs- und Studienordnungen stellen sowie das Lehrangebot, die Abstimmung von Studienanteilen innerhalb eines Faches und fachübergreifend.

Das Subjekt der Studienplanung ist der Studierende.

Studiengangplanung meint die Planung von Studium/Studiengängen durch die Administration und durch das Fach. Studiengangplanung beinhaltet die Erstellung von Prüfungs- und Studienordnungen und die Lehrangebotsorganisation. Im Rahmen dieser Untersuchung stehen die Aktivitäten des Faches, der institutionalisierten (Erziehungs-)Wissenschaft im Vordergrund.

Ziel der Studiengangplanung ist die Regelung objektiver Lernprozesse. Subjektive Lernprozesse werden dagegen von der Studienplanung und der Studiengangplanung beeinflusst.

2.5 Exemplarische Fälle von individueller Beratung:
Eine praxisbezogene Typologie von Beratungsfällen

2.5.1 Konkretisierung des Verhältnisses Studienpraxis - Studienfachberatung

Das Wechselverhältnis von Studienpraxis und Studienfachberatung Erziehungswissenschaft konkretisiert sich in konkreten Beratungsgesprächen und Tätigkeiten im Kontext individueller Beratungsanliegen. Der ratsuchende Studierende empfindet die Auswirkungen objektiver Bedingungen der Studienpraxis auf seine Studiensituation zunächst als individuelles Problem, das Fragen aufwirft, die er beantwortet haben möchte.

Die Annahme scheint begründet, daß die Studienfachberatung aber nicht mit allen aus der Studienpraxis erwachsenden Fragen konfrontiert wird, sondern nur mit solchen, die sich im Zusammenhang mit dem Studium des Faches stellen. In der Beratungspraxis kann aber von einer säuberlichen Trennung der Fragen nach Zuständigkeiten nicht die Rede sein; eher von einer Verlagerung der Gewichtung. Nicht die individuellen Probleme an einer modernen Massenuniversität bilden das Zentrum einer Frage, die an den Studienfachberater gerichtet wird; sie bestimmen aber die Intensität der Ratbedürftigkeit auch bei spezifischen Fragen des Fachstudiums. Der Zuständigkeitsbereich der Studienfachberatung kann darum nicht vom Fach her ermittelt

und abgeteilt werden; er ergibt sich aus Faktoren unterschiedlicher Herkunft, die zu einem großen Teil ihren Ursprung außerhalb des Faches haben, auf die konkreten Bedingungen des Fachstudiums aber Einfluß nehmen. Als Beispiele seien angeführt die Prüfungsordnungen und die wechselnden Erläuterungen für bildungspolitische, administrative, rechtliche Zugriffe von außen, Lehrangebotsstruktur als organisatorische Regelung der Institution des Faches und die besonderen Bedingungen einer relativ freien Wahl der Veranstaltungen analog zum Selbstverständnis des jeweiligen Faches. Schon wegen des Ausmaßes der quantitativen Inanspruchnahme der Studienberatungsstelle des Instituts für Erziehungswissenschaft beteiligt sich der Berater an der Definition des Problems. Analog zur Beratungsstrategie übernimmt der Berater auch die Verantwortung für die Entdeckung und partielle - je nach den Möglichkeiten der Studienberatungsstelle - Beseitigung von Ursachen für Beratungsbedürftigkeit.

Konkrete Beratungsfälle lassen sich auf Ursachen in der Studienpraxis zurückführen und stehen zugleich in einem Zusammenhang mit dem Selbstverständnis der Studienberatungsstelle, das über ein entsprechend bereitgestelltes 'Angebot' den Anspruch, der an die Studienberatungsstelle herangetragen wird, mitbestimmt und bis in Beratungsgespräche nachweisbar ist. Nach einer Differenzierung, die Rogers¹⁶⁶ vorgenommen hat, überwiegen die Merkmale eines direktiven Beratungsansatzes. Die Leitung des Gespräches wird vom Berater übernommen, und er wählt auch gegebenenfalls die Probleme aus, mit denen sich die Beratung beschäftigen wird.¹⁶⁷ Die Legitimation für diesen Beratungsansatz kann nur in der Praxis selbst gefunden werden.

2.5.2 Rahmenbedingungen für eine praxisbezogene Typologie von Beratungsfällen

Für eine Typologie von Beratungsfällen in der konkreten Beratungspraxis sind entsprechend die Beratungsanliegen und Tätigkeiten der Studienberatungsstelle relevant. Drei Kategorien bieten sich für eine Strukturierung der Beratungsanliegen an:

1. Beratungsanliegen der Studienanfänger/innen
2. Beratungsanliegen der Studierenden, die in einen neuen Studienabschnitt eintreten (innerhalb eines Studienganges z. B. nach Abschluß des Grundstudiums; oder nach einem Fach- oder Studiengangswechsel; z. T. auch nach einem Hochschulortwechsel)
3. Beratungsanliegen der Studierenden, die
 - a) in das Verfahren zur Zulassung zu einer Abschlußprüfung von einem Prüfungsamt (1. Staatsprüfung für das Lehramtsstudium; Diplom-Vor- und Diplom-Hauptprüfung; usw.) eintreten
 - b) Probleme haben, im Kontext der Zulassungsvoraussetzungen für eine Prüfung (Anrechnung von Studienleistungen, Anerkennung von Leistungsnachweisen, Fächerkombination; infrage kommende Prüfungsordnung usw.).

Die Tätigkeit der Studienfachberatung Erziehungswissenschaft begründet ein Angebot, das sich in drei Beratungsfunktionen unterscheidet:

1. Informationsfunktion,
2. Servicefunktion,
3. Problemlösungsfunktion.

Im nachfolgenden Schaubild sind die Kategorien der Beratungsanliegen und die Funktionen der Beratung einander zugeordnet.

Studienpraxis (Ursachen für Beratungsbedürftigkeit)

Funktion der Beratung

Beratungsstrategie, wie sie sich in Auseinandersetzung mit der Studienpraxis entwickelt hat

Kategorien für Beratungsanliegen

Information (mündlich/schriftlich)

Studienanfang

- Prüfungsordnung
- Studienordnung
- Aufbau des Studiums
- Studienplanung
- Semesterplanung
- Orientierung über institutionelle Bedingungen (Räume, Bibliothek ...)

- Kommentiertes Vorlesungsverzeichnis
- Studienführer
- Einführungsveranstaltungen
- = Information

- totale Desorientierung und z. T. Überforderung durch Studienbedingungen

- inhaltliche Kriterien für die Auswahl von Veranstaltungen

Abschluß eines Studienabschnittes

- Fachwechsel
- Studiengangwechsel

- Aufbau des Hauptstudiums
- Studienplanung Hauptstudium
- Prüfer/Prüfungsberechtigungen
- Prüfungsmodalitäten

- Prüfungsvorbereitung
- Kennenlernen von Teilgebieten

- Nachweis über das erfolgreich abgeschlossene Grundstudium
- Aushang über Prüfungsberechtigungen und Annahme von Prüfungskandidaten
- = Information

- bei der Neuorientierung oder unbefriedigendem Grundstudium

Zulassungsvoraussetzungen für die Abschlußprüfung oder Zwischenprüfung

- Hochschulwechsel
- Fachwechsel

- Ausfüllen von Bewerbungsunterlagen
- Prüfungsvoraussetzungen
- Prüfungsmodalitäten

- gemeinsames Ausfüllen der Antragsformulare
- Anrechnung von Studienstleistungen anderer Hochschulen
- bei Nichtanerkennung von Leistungsnachweisen als Voraussetzung für die Zulassung zur Prüfung

2.6 Typologie praxisbezogener Beratungsfälle

In der Beratungspraxis besteht ein Zusammenhang zwischen Beratungsanliegen und Funktionen der Beratung. Formal können vier Typen von Beratungsfällen unterschieden werden, die sich aus der signifikanten Häufigkeit in der Zuordnung der Funktionen zu den Beratungsanliegen ergeben.

1. Beratung für Studienanfänger/innen - Informationsfunktion
2. Beratung für Studierende, die in einen neuen Studienabschnitt eintreten - Informationsfunktion und Servicefunktion (in Einzelfällen: Problemlösungsfunktion)
3. Beratungsanliegen der Studierenden, die in das Verfahren zur Zulassung zu einer Prüfung eintreten - Informationsfunktion (in Einzelfällen: Servicefunktion)
4. Beratungsanliegen der Studierenden, die Probleme im Kontext der Zulassungsvoraussetzungen für eine Prüfung haben - Problemlösungsfunktion

		1	2	3
	Beratungsanliegen	Beratungsfunktionen		
Typ 1 A	Studienanfänger	X		
Typ 2 B	Eintritt in einen neuen Studienabschnitt	X	X	
Typ 3 C	Anmeldeverfahren für eine Prüfung	X		
Typ 4 D	Probleme bei Zulassungsvoraussetzungen			X

In der Typologie der Beratungsfälle werden Beratungsanliegen und Beratungsgespräche von A1 bis D3 zunehmend individuelle Merkmale nicht-direktiver Beratung häufiger bei gleichbleibender Verantwortung der Beratung für die Mitarbeit beim Abbau von Defiziten und bei Problemlösungen.

Bezogen auf den Zeitplan eines Semesters dominieren vor und nach Vorlesungsbeginn die Beratungsfälle A1; während der Vorlesungszeit, mit steigender Tendenz zu Vorlesungsende und in den Semesterferien A1, 2 und D3; gegen Vorlesungsende und in den Semesterferien (entsprechend den Anmeldeterminen der Prüfungsämter) C1.

Die fünf exemplarischen Beratungsfälle entsprechen den Typen 1) 1 (A1), 2) 2 (B1, 2), 3) 2 B3, 4) C1, 5) D3. Beratungsfall 3 (B3) und 5 (D3) sind konkrete Einzelfälle.

2.6.1 Exemplarische Beratungsfälle

2.6.1.1 Beratung eines(r) Studienanfängers(in) Lehramt S II in der Woche vor Vorlesungsbeginn

Beratungsgespräche mit Studienanfängern sind einander sehr ähnlich; in Einzel- oder Gruppengesprächen unterscheidet sich der Gesprächsverlauf nur unerheblich. Der Studienanfänger beginnt mit der Information, daß er zu diesem Semester sein Studium (z. B. Lehramt S II) aufgenommen habe, daß er auch Erziehungswissenschaft (terminologisch regelmäßig verwechselt mit Pädagogik, der Bezeichnung für das Unterrichtsfach) absolvieren müsse, aber gar nicht wisse, was da verlangt würde. Darum sei er nun in der Studienberatungsstelle.

Vor den ersten Sachinformationen erfolgt durch den Berater der Hinweis auf Einführungsveranstaltungen, das kommentierte Vorlesungsverzeichnis, Studienführer und Studienverlaufspläne. (KVV und Studienführer werden von den Studierenden ausnahmslos erworben.) Nach den ersten allgemeinen Hinweisen zur Rechtsgrundlage (LABG, PO) und Struktur des Studiums (Unterrichtsfächer, Erziehungswissenschaft, Dauer, Aufteilung in Studienabschnitte und Studiumumfang/SWS) folgen Fragen zur konkreten Studienplanung des 1. Semesters:

- Wieviel Semesterwochenstunden muß ich in einem Semester/im ersten Semester belegen?
- Muß ich im ersten Semester einen Schein erwerben?
- Ist für den Besuch einer Veranstaltung eine Voranmeldung erforderlich?
- Welche Veranstaltung muß im ersten Semester besucht werden?

Die Frage nach den inhaltlich vorgeschriebenen Veranstaltungen ist symptomatisch für ein Problem, mit dem fast alle Studienanfänger - mit graduellen Unterschieden - konfrontiert sind und sich zunächst auch Unverständnis darüber äußert, daß man aus einem sehr komplexen und für den Studienanfänger gänzlich unübersichtlichen Lehrangebot 'frei' auswählen soll.

Vom Berater wird die Struktur des Lehrangebots (5 Problemfelder/Bereiche) erläutert sowie die Anforderungen, die für den erfolgreichen Abschluß des Grundstudiums zu erfüllen sind. In einer eher umgangssprachlichen Behandlung der für den Studienanfänger bestehenden Probleme der Studienplanung des ersten Semesters werden vom Berater Gründe für die Notwendigkeit der freien Planung in einem geisteswissenschaftlichen Studienfach benannt. Pragmatische (Erstellung des Stundenplans) und

substantielle Vorteile (Anknüpfen an die eigene Bildungsgeschichte) werden aufgezeigt. Die seit dem Wintersemester 1982/83 regelmäßig vom Institut für Erziehungswissenschaft angebotene Vorlesung "Einführung in die Erziehungswissenschaft" wird sofort notiert. Fällt sie zeitlich etwa mit einer Pflichtveranstaltung eines Unterrichtsfaches zusammen, wird die 'besorgte' Frage gestellt, ob die Vorlesung auch in einem späteren Semester besucht werden kann. Die Reaktion auf die Vorlesung (die immer gut besucht ist) macht deutlich, wie schwer dem Studienanfänger die 'freie Wahl' von Veranstaltungen fällt.

Seit dem Wintersemester 1986/87 enthält das Lehrangebot des Fachbereichs eine 'Studieneingangsphase'. Neben einer Vorlesung "Einführung in die Erziehungswissenschaft" sind Seminare im Grundstudium für Studierende im 1. und 2. Fachsemester dem Lehrangebot Grundstudium mit entsprechender Kennzeichnung vorangestellt. Diese Entwicklung wurde durch die in der neuen Studienordnung für das Fach Erziehungswissenschaft im Rahmen der Lehramtsstudiengänge, die ab Sommersemester 1985 Grundlage für das Studium im Fachbereich war (genehmigt wurde sie am 18.3.1988). Die Präsentation im Lehrangebot geschah gegen erhebliche Widerstände auf Vorschlag des Studienfachberaters im Rahmen seiner Tätigkeit in der Lehrangebotsorganisation.

Wie groß die Diskrepanz zwischen den Bedürfnissen in der Studienplanung und den Bedingungen der Studiengangplanung ist, belegen beispielhaft folgende Fakten aus dem Sommersemester 1988: Während mehr als die Hälfte der Seminare für Studienanfänger von 100 und mehr Studierenden gewählt wurden, stellt mir ein Hochschullehrer des Fachbereichs die Frage: "Wer hat uns denn die Kategorie 'Seminare für Studierende im 1. und 2. Fachsemester' eingebracht?"

Im Beratungsgespräch wird das Problem der freien Wahl aber nicht weiter thematisiert. Für eine weitergehende Erörterung fehlen auch offensichtlich die Voraussetzungen, obwohl der Studienanfänger bereits von älteren Kommilitonen 'einiges' gehört hat. Die 'Beratung' durch ältere Kommilitonen orientiert sich sehr stark an dem Muster, daß man bei der Planung vorrangig die Fächer berücksichtigen muß, die ein hohes Maß vorgeschriebener Pflichtveranstaltungen mit Teilnahme bzw. Leistungsnachweis haben (z. B. Biologie) auf Kosten der Fächer, die nicht so arbeits- und zeitintensiv sind, in denen z. B. die Teilnahme nicht kontrolliert wird.

In den Beratungsgesprächen mit Studienanfängern entsteht der Eindruck, daß die von älteren Kommilitonen beschriebene Studiensituation und die gegebenen Empfehlungen für den Anfänger ein Dilemma bedeuten. Auch dann, wenn für das Studium der Erziehungswissenschaft kaum Motivation vorhanden ist. Das Studium wird mit der Bereitschaft, die Fächer gründlich kennenzulernen, aufgenommen. Das von den älteren Kommilitonen gestiftete Vorverständnis wird aber vom Studienanfänger nicht direkt in die Beratung eingebracht, sondern über vorsichtig geäußerte Fragen, wie denn der Nachweis und die Kontrolle der Semesterwochenstunden geschehe. Sagt dann der Studienberater, daß er die unter Studierenden gängigen Empfehlungen kenne, wird dies bestätigt.

Hinter der Frage nach der Belegpraxis verbirgt sich nicht der Versuch einer 'offiziellen' Bestätigung für eine für den Studienanfänger ungewöhnliche Praxis, sondern auch die Bereitschaft, das eigene Studium nicht zu einem partiellen 'Belegstudium' entgleiten zu lassen. Die Empfehlungen des Fachberaters, das Studium nicht an den möglichen Kontrollen durch das Fach zu orientieren,

vielmehr sich auf die Sacherfordernisse des Faches einzulassen, werden in den ersten Beratungsgesprächen angenommen.

Allerdings werden bereits in Beratungsgesprächen mit Studierenden aus dem zweiten Fachsemester die in der Studienpraxis liegenden Widerstände gegen die Durchsetzung von Empfehlungen deutlich: die z. T. über die von den Prüfungsordnungen vorgeschriebene Semesterwochenstundenzahl hinausgehende zeitliche Inanspruchnahme in vielen Fächern; völlig fehlende Kriterien für eine von der Prüfungsordnung geforderte angemessene Berücksichtigung der Vor- und Nachbereitung von Veranstaltungen, die immer noch ungenügende Lehrangebotsstruktur, die dem Studienanfänger den Einstieg in das Studienfach Erziehungswissenschaft erschwert; die Situation in den Lehrveranstaltungen wie Überfüllung und Zusammensetzung der Studierenden (in der Regel vom 1. bis ca. 6. Fachsemester).

2.6.1.2 Beratung eines(r) Studenten(in) (Lehramt S II) vor dem Beginn des Hauptstudiums

Der/die Student/in hat sich in der Regel für eine Sprechstunde - ca. 3 Wochen vorher - angemeldet, für die 15 Minuten Zeitraum vorgesehen sind. Das Beratungsgespräch beginnt mit der Bitte des/r Studierenden, den Nachweis über das erfolgreich abgeschlossene Grundstudium ausgestellt zu bekommen. Die erforderlichen Unterlagen wie Studienbuch, Belegnachweise, Leistungsnachweise werden vorgelegt.

Die Anforderungen sind den meisten Studierenden bekannt. Selten werden mehr als die geforderte Zahl von Leistungsnachweisen erworben. Andere Leistungsnachweise (wie der Leistungsnachweis Allgemeine Didaktik, evtl. der sog. 'Ersatz-Leistungsnachweis' für schulpraktische Studien), die auch im Grundstudium erworben werden können, für den Nachweis aber nicht erforderlich sind, werden dem Fachberater vorgelegt, damit er die Funktion dieser Leistungsnachweise bestätigt.

Der Nachweis ist in wenigen Minuten ausgestellt. Das eigentliche Beratungsgespräch wird mit der noch recht allgemeingehaltenen Frage eingeleitet, wie das Hauptstudium zu planen sei, die in den meisten Fällen mit dem Hinweis verknüpft wird, daß das Grundstudium aus unterschiedlichen Gründen eigentlich 'wenig gebracht' habe. Selbst von Studierenden, die überdurchschnittliche Leistungen im Grundstudium erbracht haben, wird beklagt, daß ein Zusammenhang zwischen den einzelnen besuchten Veranstaltungen fehle.

Ganz typisch für dieses Gespräch ist, daß die Studierenden sich ungewöhnlich frei über Defizite der Studienpraxis, über Veranstaltungen, in denen man leicht an einen 'Schein' kommt, äußern und auch zu einer selbstkritischen Einschätzung bereit sind. Ganz untypisch sind diese Gespräche allerdings, wenn sie an gängigen Vorstellungen über Beratung gemessen werden. Denn weder die Tätigkeit, Nachweise auszustellen, noch die kurze Beratungszeit und die schon dadurch bedingte sachliche Atmosphäre sind übliche Voraussetzungen für eine freie Meinungsäußerung.

Diese Tatsache ist ein wichtiger Hinweis darauf, daß Voraussetzung für die Offenheit eines Beratungsgesprächs nicht ausschließlich in der allgemein geforderten

Neutralität des Beraters besteht, sondern daß die Offenheit auch - in vielleicht noch größerem Ausmaß - gegeben ist, wenn die Fachberatung sich als Tätigkeit im Schnittpunkt individueller/studentischer, institutioneller und gesellschaftlicher Interessen ausweisen kann.

Die Empfehlungen für die Planung des Hauptstudiums konzentrieren sich auf Schwerpunktbildung, Prüferwahl und Vorbereitung auf die Prüfung. Die im Hauptstudium zu erbringenden Studiennachweise (SWS, Leistungsnachweise, Anzahl der Prüfer und Teilgebiete) werden ebenfalls besprochen; spielen aber gemessen an der Frage, wie ein Hauptstudium trotz eines eher unbefriedigenden Grundstudiums geplant werden kann, eine untergeordnete Rolle.

Mit zunehmender Fortdauer des Hauptstudiums wird eine Servicefunktion der Studienberatungsstelle für die Studienplanung unter dem Aspekt der Prüferwahl immer wichtiger. Es handelt sich hierbei um die von der Studienberatungsstelle erfragte und an die Studierenden weitergegebene Information über Prüfungsberechtigungen und Annahme von Prüfungskandidaten. Diese Informationen werden per Aushang und/oder mit dem Kommentierten Vorlesungsverzeichnis gegeben.

Angestrebt - aber noch nicht ganz erreicht - wird eine direkte Übermittlung veränderter Angaben der Prüfer. (Bekanntgabe etwa der Annahmezeiten im Kommentierten Vorlesungsverzeichnis werden in der 'Gültigkeitsdauer' des Kommentierten Vorlesungsverzeichnisses häufig überholt, da die Angaben vom Zeitpunkt der Anfrage durch die Studienberatungsstelle = Mitte eines Semesters für das Kommentierte Vorlesungsverzeichnis bis zu Ende des folgenden Semesters nicht konstant bleiben.)

In diesem Fall hat der/die Studierende ein Interesse

- a) an korrekt ausgefüllten Unterlagen (exakt ermittelte Angaben wie Dauer des Grundstudiums in Fachsemestern, Abschluß nach entsprechenden Zeitsemestern, richtige Anzahl und 'Entwertung' nur der für das Grundstudium erforderlichen Leistungsnachweise, richtige Angaben der Semesterwochenstunden (Servicefunktion) und bei unterschiedlichen Prüfungs- und Studienordnungen der Hinweis, nach welcher Ordnung der Abschluß erfolgte.¹⁶⁸
- b) an zuverlässigen Informationen über die noch zu erbringenden Studienleistungen und an Ratschlägen, wie das Hauptstudium auch nach einem potentiell defizitären Grundstudium sinnvoll, d. h. persönlich befriedigend und zugleich prüfungsvorbereitend gestaltet werden kann (Informationsfunktion).
- c) an studienbegleitenden, die Planung unterstützenden Maßnahmen (aktuelle Informationen über Annahme von Prüfungskandidaten, Anmeldefristen ...), (Servicefunktion).

Die Fachstudienberatung orientiert sich

- a) an dem Interesse der Studierenden s.o.
- b) an dem Interesse der Prüfer, die an rechtzeitigem Kontakt - trotz der hohen Belastung durch die Prüfungstätigkeit - mit den Studierenden, die bei ihnen eine Prüfung ablegen wollen, interessiert sind. Solch ein Kontakt beginnt schon mit der Teilnahme an Veranstaltungen des Prüfers. (Einige Prüfer machen auch die Zustimmung zur Prüfung von dem Erwerb eines Leistungsnachweises in einer ihrer Veranstaltungen abhängig.)

- c) an der Forderung nach einem hohen Maß pädagogischer Qualifikation für den künftigen Lehrer.

Der Erfolg des Beratungsgesprächs setzt einen Beratungszeitpunkt vor oder kurz nach Beginn des Hauptstudiums voraus. Kommt ein Student erst ein oder zwei Semester vor der geplanten Prüfung, lassen sich die Empfehlungen nicht mehr ausreichend in die Praxis umsetzen.

Der Anteil dieser Studierenden, die solche Fragen erst unter dem Druck der näherrückenden Prüfung stellen, beträgt ca. ein Drittel.

Beratungserfolg unterstützt die Prüfungsberatung durch die Prüfer und ist zugleich ein Beitrag, inhaltliche Beratung in die Interaktionsprozesse innerhalb der Lehre zu integrieren. Für die Studienberatungsstelle bedeutet Erfolg aber auch Entlastung.

2.6.1.3 Beispiel für einen Beitrag der Studienfachberatung zur Problemlösung im Kontext routinierten Beratungshandelns

Bei dem nachfolgend geschilderten Beratungsfall handelt es sich um einen konkreten Einzelfall. Exemplarisch für die Studienberatungstätigkeit ist, daß in (und trotz) der Routine des Beratungshandelns objektive Probleme sichtbar werden und daß auch unter den genannten Bedingungen (Zeitmangel, Überlastung), die einer erfolgreichen Einzelberatung in schwierigen individuellen Entscheidungsprozessen eher entgegenstehen oder gar im üblichen Verständnis ausschließen, Hilfen für die Rat-suchenden möglich sind.

Die Konstellation des Faches, der Zusammenhang von Beratungsanliegen, Beratungsfunktion und Beratungserfolg ist dagegen nicht typisch. Im Sinne einer möglichen Korrektur der Einschätzung dieses Falles durch die Studienfachberatung und der in diesem Fall besonders deutlich hervortretenden Orientierung der Beratungstätigkeit an der Mündigkeit des Ratsuchenden ist im Anhang¹⁶⁹ ein Protokoll des Kommilitonen aufgenommen, in dem die Beratung in der Sicht des ratsuchenden Studierenden dargestellt wird.

Der Gedanke, ein Protokoll des ratsuchenden Studierenden selbst in die Arbeit einzufügen, kam in einer Sprechstunde in der Zeit der Niederschrift des Erfahrungsberichts auf, als der Kommilitone an das Beratungsgespräch erinnerte. Die Bitte um ein Protokoll wurde mit dem Hinweis versehen, die Bedeutung des Beratungsgesprächs aus der Sicht des Ratsuchenden darzustellen. Die Darstellung des exemplarischen Falles erfolgte nach der Vorlage des Protokolls.

Herr G. hat sich für eine Sprechstunde (15 Minuten) vorangemeldet. Die Sprechstunde ist überfüllt. Auf dem Flur warten viele Studierende, die meisten haben sich nicht auf die Liste eintragen können.

Herr G. fragt präzise nach den Bedingungen für einen Studiengangwechsel vom Lehramtsstudiengang zum Promotionsstudiengang. Ein Studiengangwechsel in Erziehungswissenschaft (im Unterschied zu den sog. harten NC-Fächern) ist grundsätzlich möglich, wenn spezifische Studienleistungen erbracht sind, die als Fachsemester auf den neuen Studiengang angerechnet werden können.

Grundlage für die Anrechnung ist im o.g. Fall die im Fachbereich erstellte und weitergeleitete Studienordnung für den Magister- und Promotionsstudiengang. Weil die im Studienfach Erziehungswissenschaft im Lehramtsstudiengang zu erbringenden Studienleistungen qualitativ und quantitativ von den geforderten Studienleistungen im Promotionsstudiengang abweichen, enthält die Studienordnung für den Promotionsstudiengang eine Regelung, nach der eine erste Staatsprüfung für ein Lehramt als erfolgreich abgeschlossenes Grundstudium in Erziehungswissenschaft (Haupt- oder Nebenfach) angerechnet wird. Zugleich besteht die Möglichkeit, etwa im Begleitfach Erziehungswissenschaft die Leistungsnachweise zu erwerben, die in Erziehungswissenschaft im Rahmen des Promotionsstudienganges obligatorisch sind.

Die zu erbringenden obligatorischen Studienleistungen in einem Lehramtsstudium verändern sich nach Art und Umfang auch, wenn außer dem sog. 'Begleitfach' Erziehungswissenschaft das Unterrichtsfach Pädagogik studiert wird. Es besteht also ein Entscheidungsspielraum, der noch durch den Stand der Studien im Promotionsstudiengang (Kontakt zu einem Hochschullehrer, der die Arbeit betreut, Stand der Dissertation etc.) vergrößert wird.

Eine ausreichende Information des Studienfachberaters ist darum erst möglich, wenn folgende Fragen geklärt sind:

1. Soll die Anrechnung auf der Basis erbrachter Studienleistungen und/oder Prüfungsleistungen erfolgen?
- 1b Welche Studien- und welche Prüfungsleistungen sind erbracht?
2. Besteht Kontakt zu einem Hochschullehrer?
3. Wie kann der Studienstand im Promotionsstudiengang - auch unter Berücksichtigung der anderen Fächer -

(der Promotionsstudiengang umfaßt ein Hauptfach und zwei Nebenfächer) eingeschätzt werden? (grobe Einschätzung¹⁷⁰)

In der direkten Befragung erschloß sich schnell der Studienstand des Kommilitonen G. Das Lehramtsstudium S II war abgeschlossen. In allen Fächern waren die Teilprüfungen mit gut und sehr gut absolviert; die Hausarbeit war - wegen Abbruch - einmal nicht bestanden; zum Zeitpunkt der Beratung schrieb Herr G. an einer neuen Hausarbeit, die von einem anderen Prüfer (Pädagoge) betreut wurde. Erst nach gezielten Rückfragen bekundete Herr G. seine Absicht, die Hausarbeit nicht abzuschließen.

Aus der Sicht des Beraters verwies die Information über die Folgen des Abbruchs (die Erste Staatsprüfung gilt in einem solchen Fall als "nicht bestanden") auf ein Problem, für dessen Lösung die Beratung nicht verantwortlich ist, wohl aber für dessen Aufklärung.

Gleichwohl ist in solchen Fällen, wenn mit dem Mittel der Beratung die Probleme nicht gelöst werden können, Betroffensein des Beraters die Folge. Statt institutioneller Haftung kommt die Verantwortung als beteiligte Person ins Spiel; persönliche Erfahrungen und Meinungen treten an die Stelle institutionell gesicherter Information.

In dem Beratungsgespräch mit Herrn G. wurde diese Trennung sichtbar. Zur gewünschten Sachinformation kam die beharrliche Forderung, die persönliche Einschätzung ebenso in die weitere Studienplanung einzubeziehen. Das Interesse der Studienfachberatung zielte in diesem Fall auf umfassende Kommunikation; in der Person des Beraters liegt begründet, daß die Beratung nicht

auf den Bereich realistischer Möglichkeiten partieller Verbesserung der Studienpraxis durch die Tätigkeit der Studienberatungsstelle beschränkt werden kann. Allerdings wird als Beratungserfolg die Annahme von persönlichen, auf Erfahrungen basierenden Einschätzungen, Meinungen, Argumenten angesehen, nicht eine bestimmte, darauf aufbauende Entscheidung des Ratsuchenden.

Im Unterschied zu Fällen, in denen die Fachberatung in ihrem Zuständigkeitsbereich durch Interpretation von Prüfungs- und Studienordnungen, durch Mithilfe bei der Formulierung von Anträgen etc. eine Problemlösungsfunktion wahrnimmt, wird in dem o.g. Fall G. keine Rückmeldung erbeten. Kommt sie dennoch zustande, dann geschieht dies häufig in der Form persönlicher Verbundenheit. (Herr G. kam ein paar Monate später in die Fachberatung und teilte mit, daß er die Hausarbeit mit gut abgeschlossen habe. 1988 ist er als Lehrer tätig.)

2.6.1.4 Beratungstätigkeit im Rahmen von Anmeldeverfahren zu einer Prüfung

Studierende, die die Studienfachberatung aufsuchen, bevor sie ihre Unterlagen für die Anmeldung zu einer Prüfung dem Prüfungsamt vorlegen, haben das Anliegen, die 'Anmeldeprozedur' zu optimieren und eine befürchtete Nichtzulassung auszuschließen. Für einen Teil der Studierenden geht es dabei nur um eine Bestätigung, daß die Unterlagen korrekt ausgefüllt sind; für den größeren Teil ist Verunsicherung der Anlaß, sich an den Studienfachberater zu wenden.

In der Beratungspraxis hat sich gezeigt, daß die Anmeldung zu Prüfungen primär unter dem Oberbegriff "Umgang mit bürokratischen Institutionen" subsumiert werden kann und nach anderen Kriterien dann zu entscheiden ist, ob der/die Studierende dabei unterstützt werden soll oder ob für seine spätere Tätigkeit eine selbständige Auseinandersetzung - ohne Unterstützung - mit der 'Bürokratie' hilfreich ist. Die auszufüllenden Unterlagen provozieren trotz z. T. hilfreicher Kommentierung durch die Prüfungsämter Fragen, die letztlich ihre Ursachen darin haben, daß die Formulare weder die individuelle Studiensituation miteinfassen können, noch den Prozeßcharakter vieler Regelungen in der Studienpraxis. Die nachfolgenden Fragen kommen aus der Beratungspraxis. Statt der in den Beratungen gegebenen Antworten erfolgt nur der Hinweis auf die entsprechende Stelle in den Bewerbungsunterlagen. Damit soll die angesprochene Problematik verdeutlicht werden.¹⁷¹

Frage

- 1) Müssen auf dem Karteiblatt auch Studien eines vorherigen Studiums aufgeführt werden?
- 2) Können/müssen/dürfen Studiennachweise aufgeführt werden, die über die geforderten erbracht sind?
- 3) In welchem Verhältnis stehen Prüfungsthemen zu den Studiennachweisen?
- 4) Wie werden Prüfungsthemen formuliert?
- 5) Welchen Status müssen Prüfer haben (Zusammensetzung der Prüfer)?

- 6) Wie ist das Verhältnis von angegebenen Prüfungsthemen und vorgeschlagenen Prüfern (besonders nach der Prüfungsordnung von 1985 und hier besonders im Unterrichtsfach Pädagogik, wenn die Hausarbeit im Fach Pädagogik geschrieben wurde)?
- 7) Wann können Privatdozenten als Prüfer für das Unterrichtsfach Pädagogik benannt werden?
- 8) Ist es hilfreich, Prüfungsthemen, die von einem Fremdprüfer geprüft werden, mit einem Fachvertreter abzusprechen?

2.7 Zusammenfassende Bemerkungen zur Entwicklung von Beratungsstrategien

Im Unterschied zur zentralen Studienberatung entwickelte sich die Studienfachberatung Erziehungswissenschaft an der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster ohne bildungspolitisch und administrativ formulierte Aufgabenstellung und auch ohne eine ausreichende erziehungswissenschaftliche theoretische Fundierung.

In der Retrospektive ist darum für die Entwicklung einer Beratungsstrategie konstitutiv:

1. Die Chance, durch Engagement und Sachauseinandersetzung mit Beratungsbedürftigkeit ein Konzept zu entwickeln, der Bewährung auszusetzen und zu legitimieren.
2. Aus der Konfrontation mit konkreter Beratungsbedürftigkeit erwuchs als Strategie: Gezielte Hilfeleistung durch Information.¹⁷²

Bis in die Beratungspraxis wirken Ursachen, die ihren Ursprung in politischen/bildungspolitischen und institutionellen Entwicklungen besonders der letzten Jahrzehnte haben und deren Auswirkungen. So gehören zu den Ursachen der Beratungsbedürftigkeit auch die Reformbemühungen der letzten 15 Jahre, die zunehmende Differenzierung von Bildungseinrichtungen und die damit verbundenen Probleme der Studiengangentwicklung¹⁷³ und Studiengangplanung. Dabei darf Studiengangplanung nicht, wie es in der Praxis häufig geschieht, als ein organisatorisch-technisches Beiwerk des Studiums eingestuft werden. Studienplanung schließt im weitesten Sinne auch individuelle Karriere- und Lebensvorstellungen und ihre Realisierung ein. Darin gründet ein besonderer Anspruch an Beratung.¹⁷⁴ Darum konnten sich in der Studienfachberatung als Praxis Beratungsstrategien nicht als pure Reaktion auf Anforderungen der Praxis entwickeln. Zur Bewältigung der praktischen Aufgaben gehörte zum Selbstverständnis der Beratung immer ein Moment der Anteilnahme und Sorge um den Nächsten. "Im unvoreingenommenen Sich-Kümmern m den jungen Menschen liegt ihre besondere Bedeutung für unsere Erziehungseinrichtungen in der gegenwärtigen Situation."¹⁷⁵

Zugleich findet sich in der Praxis der Beratung bestätigt, was bei der Lektüre von Beratungstheorien leicht übersehen werden kann, daß nämlich Beratungsanlässe ihre Wurzeln nicht nur im psychosozialen Bereich haben; sie sind häufig systembedingt. So wie der Übergang von der Schule zur Hochschule in der Bundesrepublik eine Problemzone darstellt - im Gegensatz zur Situation in den angelsächsischen Ländern, wo ein gut ausgebautes Collegensystem als Bindeglied zwischen Schule und Hochschule fungiert,¹⁷⁶ so lassen sich innerhalb der Hochschule weitere Problemzonen aufzeigen.

Dazu gehört das Spannungsverhältnis zwischen Status und Selbstverständnis der Hochschule oder eines Faches oder der Lehrenden und der zugeordneten Ausbildungsfunktion. Beratungsanliegen, die aus diesem Spannungsverhältnis erwachsen, lassen sich aber auch als abhängige Variable organisatorischer Regelungen ausmachen. Studienfachberatung muß darum nicht ausschließlich oder vorrangig als Tätigkeit zur Verbesserung der Studienplanung bestimmt werden; mit ihrem Bemühen um Informationsgewinnung tritt ihre Tätigkeit auch in Beziehung zur Studiengangentwicklung. Durch die Verbindung von Problemerkennntnis und Problemlösung kann die Studienfachberatung in der Studienpraxis einen Beitrag leisten, der dem Interesse der Studierenden und der Institution gleichermaßen dient.

Tätigkeiten zur Verbesserung der Bedingungen für Studienplanung und Förderung der Studiengangentwicklung sind primär organisatorischer Art. Die Organisation, um die es hier geht, kann aber nicht mehr nur technisches Beiwerk von Studienpraxis sein; vielmehr muß die Bedeutung von Organisation und ihre didaktische Funktion für Bildungsgänge im Tertiärbereich erschlossen werden im Ausgang von der Frage, wie die Umsetzung von Forschung über Lehre in Qualifikationen in Wirklichkeit organisiert ist.

Ein konkreter Schwerpunkt ist die Lehrangebotsorganisation, weil die Präsentation und die Struktur des Lehrangebots für die Studienplanung von großer Bedeutung sind. Denn: Grundlage für die Studienplanung der Studierenden sind Kenntnisse über die Anforderungen der Prüfungs- und gegebenenfalls der Studienordnungen (objektiv: Studiengang), umfangreiche Informationen über das Lehrangebot und das Wissen, wie die Anforderungen unter den konkreten Bedingungen des Lehrangebots erfüllt werden können (subjektiv: Lernprozeß).

Zu den Bedingungen, die den drei genannten Voraussetzungen entgegentreten, gehören: fehlende Studienordnungen infolge langwieriger Erstellungs- und Genehmigungsverfahren mit Auswirkungen vor allem auf Anforderungserfüllung sowie mangelnder Bezug zwischen Prüfungsordnung und Lehrangebot infolge

- a) der engen Verknüpfung von Lehre und Forschung und der Autonomie der Hochschulen (und der Lehrenden) bei der Gestaltung des Lehrangebots;
- b) des Umstands, daß ein Lehrangebot den Anforderungen unterschiedlicher Prüfungs- und Studienordnungen gegenübersteht (vgl. die möglichen Studienfächer und Studiengänge am Institut für Erziehungswissenschaft);
- c) ungenügender Lehrangebotsplanung; wenn z. B. die Struktur des Lehrangebots auf eine bereits überholte Prüfungsordnung abgestimmt ist;
- d) fehlenden Konsenses unter den Vertretern (Lehrende, Lehrstuhlinhaber) bezüglich Definition und Interpretation der Anforderungen.

Studienfachberatung, die die Ansprüche des Studierenden auf ausreichende Informationen zur Studienplanung ernst nimmt und sich um die Schaffung von Voraussetzungen für die Studienplanung bemüht, gerät aber mit ihren Aktivitäten in ein Spannungsfeld.

Die Tätigkeit der Studienfachberatung gründet zwar auf den legitimen Ansprüchen der Studierenden auf Informationen zur Studienplanung; sie ist aber nur möglich, wenn die Freiheit der Lehre und Lehrenden und die Zuständigkeit der Gremien unberührt bleiben.

Gleichwohl ist eine solche Tätigkeit in diesem Freiraum notwendig, weil Gremien aufgrund diffiziler Entscheidungsprozesse nicht zu jeder Zeit und zu jeder in der Studienpraxis aufkommenden Frage eine Antwort liefern können und weil eine Studienplanung, die auch den Prinzipien der Gleichbehandlung entspricht, nicht auf der Basis unterschiedlicher Auslegungen der Prüfungsordnungen und Zuordnungen der eigenen Veranstaltungen durch die einzelnen Lehrenden möglich ist. Hinzu kommt, daß der Fachberater - unabhängig von seinem Status - in einem Fach mit mehr als einem Lehrstuhlinhaber in der Praxis keine Vermittlerfunktion mit Aussicht auf Erfolg übernehmen kann.

Der Fachberatung fällt die Aufgabe zu, die Anforderungen der Prüfungsordnungen auf die konkreten Bedingungen des Lehrangebots auszulegen und gegebenenfalls zu differenzieren. Dazu bedarf es enger Kooperation mit zuständigen Stellen (Ministerien, Prüfungsämtern, Universitätsverwaltung, Fachbereich, Gremien) und gelungener Integration der Fachberatung in die sie tragende Institution. Günstig wirkte sich die Mitarbeit des Studienfachberaters im Ausschuß für Lehre und studentische Angelegenheiten und in den Studienordnungskommissionen aus.

Entscheidend für den Erfolg der Fachberatung in der Gewinnung und Sicherung von Voraussetzungen der Studienplanung war die Konzentration der Aktivitäten auf den Bereich der Lehrangebotsplanung und die systematische Erschließung von Möglichkeiten in diesem Bereich. Die Organisation der Lehrangebotsplanung erwies sich als ein zentrales Feld, auf das sowohl administrative Vorgaben als auch die institutionellen und persönlichen Ansprüche der Lehrenden einwirken.

Mangelnde Abstimmung der Lehrangebotsstruktur und der Anforderungen der Prüfungsordnungen waren die Hauptursache für Defizite der Studienplanung und somit auch der quantitativen Überlastung der Studienberatungsstelle.

Formale Regelungen der Anforderungserfüllung durch Zuordnung inhaltlich geforderter Studienleistungen zu den Lehrangebotsrubriken dagegen schafft Sicherheit bei der Planung der Studien, schafft z. T. überhaupt erst die Voraussetzung für ein Studium, das einen möglichst großen Freiraum bei der Wahl der Dozenten und Veranstaltungsthemen zur Maxime hat und führte auch zur Entlastung in der Studienberatung.

Die Möglichkeiten einer guten Organisation der Lehrangebotsplanung im Interesse der institutionellen Sicherung der Freiheit in Forschung und Lehre bei gleichzeitiger Implantation gesetzlich vorgegebener Anforderungsmerkmale und im Interesse eines freien und qualifizierenden, d. h. auch persönlich befriedigenden, Studiums sind aber gegenwärtig nicht annähernd ausgeschöpft.

Die Konfrontation mit konkreter Beratungsbedürftigkeit, d. h. auch mit den Bedingungen und Defiziten der Studienpraxis selbst und der quantitative Druck, der mit dem Ausmaß unzureichender Bedingung der Studienpraxis korreliert, stellte die Beratungstätigkeit unter die Zweckbestimmung, Studieren zu ermöglichen und den Erfolg der Beratungstätigkeit an der abnehmenden Beratungsbedürftigkeit zu messen.

- 3 Defizite der Studienpraxis in der Erziehungswissenschaft an einer Massenuniversität - Analyse der Ursachen und Auswirkungen
- 3.1 Lehrangebot und Studienpraxis
- 3.1.1 Zum Zusammenhang von Studienfachberatung, Lehrangebotsorganisation und Erziehungswissenschaft

In der Praxis der Studienfachberatung Erziehungswissenschaft wurde gezielte Hilfeleistung durch Information eine vorrangige Aufgabe. Diese Aufgabe erwuchs aus der Anteilnahme an den in der Beratung offenkundig werden den Problemen der ratsuchenden Studierenden; sie dient dem Zweck, die Studienplanung der Studierenden zu erleichtern und so zur Verbesserung der Studienpraxis beizutragen. Da Studienpraxis als Praxis Studiengangplanung und Studienplanung einbezieht, ist Studienfachberatung als integraler Bestandteil dieser Praxis an Interessen der Studierenden wie an institutionelle und im umfassenden Sinne an gesellschaftliche Interessen rückgebunden.

Systematische Voraussetzung für die Aufgabenerfüllung in der Praxis wurde die Verknüpfung von Problemerkennntnis und von Problemlösung. Die Beratungstätigkeit schließt darum die Beratung mit dem Schwerpunkt Informationsweitergabe und Mitarbeit bei der organisatorischen Lehrangebotsplanung zum Zwecke der Informationsgewinnung ein. Zur Praxis der Beratung gehört auch die Sensibilisierung der Studienfachberatung für Beratungsprobleme¹⁷⁷, dies nicht zuletzt wegen des Fehlens eines verbindlichen Aufgabenkataloges und einer einheitlichen Ausbildungskonzeption.¹⁷⁸

Die Funktion der Praxis der Studienfachberatung für eine Theorie der Studienfachberatung steht in engem Verhältnis zum Theorie/Praxis-Zusammenhang institutionalisierter Erziehungswissenschaft. Eine Theorie der Studienfachberatung muß darum mehr sein als die Artikulation des in der Beratungspraxis gewonnenen Selbstverständnisses. Ihr eigentlicher Ausgangspunkt ist der praktische Anteil der Erziehungswissenschaft an der komplexeren Studienpraxis und an Bildungsgängen der Studierenden. Eine Theorie der Studienfachberatung geht somit von der Frage nach dem Verhältnis von objektiven Studiengängen, wie es in Konzepten der Studienreform, konkreten Lehrerausbildungsgesetzen, in Prüfungs- und Studienordnungen für erziehungswissenschaftliche Studien enthalten ist, zu den wirklichen Qualifikations- und subjektiven Lernprozessen aus.

Methodologisch ist dann zu begründen, daß Lehrplanorganisation ein wichtiges Element einer Struktur der Studienpraxis ist und zur Aufklärung über sie beitragen kann. Im einzelnen ist darum zu klären, ob

- Studienpraxis unter dem Aspekt der Lehrplanorganisation strukturiert werden kann,
- in der Lehrplanorganisation spezifische Bedingungen/Widersprüche der Studienpraxis analysiert werden können,
- die Beschäftigung mit Lehrplanorganisation auch Prognosen künftiger Entwicklung bzw. ihre Falsifikation zuläßt.

Mit der Thematisierung der Lehrangebotsplanung soll dagegen nicht unterstellt werden, daß mit der vorgestellten Konzeption das Aufgabenfeld der Studienfachberatung erschöpft sei. Es geht vielmehr darum, neben

der Möglichkeit, Beratungskonzepte auf der Grundlage eines Theorieansatzes zu erstellen, auch den Weg offenzuhalten, Schneisen für Beratungstätigkeiten in der Praxis aufzusuchen und so neue Bereiche und Aufgabenfelder im Sinne einer Fortentwicklung auch der zentralen allgemeinen Beratung zu erschließen.¹⁷⁹ Dabei werden Sprünge im Argumentationsaufbau unausbleiblich, weil mit der Einbringung von Erfahrung über Studienpraxis weder die Wirklichkeit der Studienpraxis wiedergegeben werden kann noch eine Theorie ausschließlich auf Erfahrung begründbar ist. Theorie und Praxis lassen sich nicht in ein Kontinuum eintragen.¹⁸⁰

Zweckmäßig scheint darum die Reduktion auf Erfahrung gründender Aussagen auf das für die Gewinnung von Elementen einer Struktur der Studienpraxis Unverzichtbare. Wo immer möglich, soll erfahrene Wirklichkeit in bestehenden Theorien sich spiegeln und durch Fakten erhärtet werden.

Ein erstes Problem, das durch Theorie und Praxis (Erfahrung) gleichermaßen belegbar ist, gründet im vorgestellten Zusammenhang von Beratung und organisatorisch-administrativen Tätigkeiten, von Organisation und Beratung (und damit auch von Organisation und Erziehungswissenschaft) und muß Erstaunen und Widerspruch hervorrufen. Besonders deutlich zeigt das Konzept der allgemeinen Beratung, daß für den Berater keine administrativen Befugnisse vorgesehen sind; weil dadurch die eigentliche Beratungssituation verfremdet und durch mangelnde Offenheit des ratsuchenden Studierenden die Rückkoppelungsfunktion der Beratungseinrichtung über in der Praxis durch das Medium des freien Beratungsgesprächs sichtbar gewordene Defizite an die zuständigen Einrichtungen der Institution Hochschule eingeschränkt wäre.

Die allgemeine Studienberatung ist darum eine zentrale eigenständige Einrichtung der Universität¹⁸¹; in Österreich ist die allgemeine Studienberatung sogar auch unabhängig von der Institution Universität.

In der Erziehungswissenschaft dagegen hängt nach Phasen wissenschaftstheoretischer Begründungsversuche als kritische emanzipative Wissenschaft den Bereichen Administration, Organisation, Verwaltung in weiten Bereichen der Theorie¹⁸² und meist unreflektiert mit noch größerer Verbreitung in der Praxis der Makel eines technologischen Instrumentariums an.

Eine solche Konzeption der Studienfachberatung setzt sich gegenüber Beratungstheorien und der Erziehungswissenschaft dem Vorwurf aus, sie besetze nur einen Platz im Rahmen quantitativ-technologischer Rationalisierung bestehender Strukturen. Die Funktion des Lehrangebots im Spannungsfeld erwarteter Qualifikationen und realer Qualifikationsprozesse in Bildungsgängen legitimiert und fordert jedoch die Einbeziehung des Lehrangebots und der Lehrangebotsorganisation in eine erziehungswissenschaftliche Erforschung von Studienpraxis.

Wenn nämlich pädagogische Theorie über Studienpraxis die Reflexion der Lehrplanorganisation einschließt, dann wird Organisation in den Kontext inhaltlich pädagogischer Erörterungen eingestellt und zugleich einem doppelten Anspruch unterstellt: Formal ist von den Mitgliedern der Organisation und Planung eine Verbesserung der Studienpraxis¹⁸³ gefordert. Inhaltlich wird erwartet, daß Interessen der Studierenden, der Institution Hochschule und der Gesellschaft berücksichtigt werden.

Die Behandlung organisatorischer Fragen des Lehrangebots kann darum nicht unter dem Aspekt quantitativ-technologischer Rationalisierung erfolgen. Vielmehr muß es darum gehen, zu untersuchen, welche faktische oder potentiell zuge dachte Funktion das Lehrangebot, seine Struktur und Planung, hat. Dabei kann sich die Untersuchung nicht auf das Spannungsfeld zwischen objektiven Studiengängen und subjektiven Lernprozessen beschränken; sie muß unter systematischen und historischen Aspekten im Kontext der Studienreformbemühungen erfolgen.

3.1.2 Reform der Lehre und Studienreform

In der bereits Jahrzehnte dauernden Diskussion über Studienreform wurden Fragen der Lehrangebotsplanung gar nicht oder nur beiläufig behandelt, obwohl sie ihren systematischen Wert im Schnittpunkt der für die deutschen Universitäten konstitutiven Freiheit in Forschung und Lehre¹⁸⁴ und mit diesen nicht anstandslos zu vereinbarenden zunehmenden staatlichen Eingriffen in universitäre Qualifikationsprozesse hat.¹⁸⁵

Habermas bezeichnet den Zusammenhang einer Neugliederung des Studiums mit einer Reform der Lehre als einen "Punkt, mit dem sich der Wissenschaftsrat nur im Vorbeigehen befaßt." Zugleich verweist er auf die Ursache: "Die Koordinierung der Lehrveranstaltungen im kodifizierten Rahmen von vorgeschriebenen Studiengängen ist mit dem herrschenden Prinzip der Freiheit der Lehre nicht anstandslos zu vereinbaren."¹⁸⁶

Daß die Forderung nach einer Revision der Lehre kein falscher Pragmatismus sein muß, sondern gemeinsam mit einer Reorganisation der Unterrichtsmaterie die Bedingungen der akademischen Freiheit gegen nur bürokratische Auflagen und die Gefahr eines Entzugs der Mündigkeit verteidigt werden kann, betont J. Habermas ebenfalls.¹⁸⁷

Mit dem Votum für eine bessere Lehrangebotsorganisation ist jedoch noch keine Entscheidung für geeignete Kriterien gefunden. Zwischen der einen Annahme, daß zwangsläufig Voraussetzung für einen normierten Studiengang ist, "wenn das Lehrangebot klar auf die Examensanforderungen bezogen ist"¹⁸⁸ und der anderen Annahme, "daß sogar die Hemmungen des Lernprozesses und die Desorientierungen, denen der Student unter dem Entscheidungszwang der akademischen Freiheit in einer unstrukturierten Lage ausgesetzt ist, zu heilsamen Problematisierungen führen kann"¹⁸⁹, muß ein Weg der Lehrangebotsorganisation gesucht werden, der der Tatsache Rechnung trägt, daß "von den Mißständen, unter denen das Studium heute leidet, (ist) der augenfälligste die Unsicherheit (...), in der ein großer Teil der Studenten sich gegenüber den von der Hochschule angebotenen wissenschaftlichen Veranstaltungen befindet."¹⁹⁰

Besonders Studienanfänger wissen mit dem Lehrangebot nicht umzugehen. Eine der häufigsten Fragen lautet dann: Ich bin Student im 1. Semester und studiere die Fächer ... und Erziehungswissenschaft. Welche Veranstaltungen muß ich besuchen? Diese Unsicherheit kann nicht ausschließlich mit den besonderen Bedingungen der sogenannten akademischen Freiheit¹⁹¹ erklärt werden; sie wird zudem noch verschärft durch die formalisierten Anforderungen heutiger Prüfungsordnungen.

3.1.3 Studienreform und Studiengangentwicklung

Die in der Beratungspraxis offenkundig werdende Unsicherheit der Studierenden im Umgang mit Prüfungs-/ Studienordnungen und Lehrangebot stützen die These, daß Studienreform eine Reform der Lehre nicht nur nicht initiiert hat, sondern durch ihre Auswirkungen auf die Entwicklung der Studiengänge das Dilemma der Lehre im beschriebenen Spannungsfeld noch gefördert hat. Die Studienreform konkretisiert sich u. a. in Rechtsgrundlagen (LABG, Prüfungsordnungen) für Lehramtsstudiengänge, die ihrerseits, wie ich zeigen werde, für andere Studiengänge der Erziehungswissenschaft 'trendmachend' sind.

Der Untersuchungszeitraum 1970 - 1986 erfaßt exakt eine Phase heftiger Bewegungen in der Lehrerausbildung zwischen Schul- und Hochschulpolitik.¹⁹² Einzelne wichtige Markierungspunkte sind die Gesamtschulempfehlungen der BILDUNGSKOMMISSION DES DEUTSCHEN BILDUNGSRATES (1969), die Novellierung des LABG im gleichen Jahr¹⁹³, der Bildungsgesamtplan (1973)¹⁹⁴, das LABG vom 29.10. 1974, die Prüfungsordnungen ... vom 13.2.1976, das Gesetz zur Änderung des LABG vom 4.7.1979, die 'neue' Prüfungsordnung LPO I vom 22.7.1981 und schließlich die Besonderen Vorschriften ... vom 11.12.1984.

Am Beispiel erziehungswissenschaftlicher Studienanteile in Lehramtsstudiengängen (in Nordrhein-Westfalen) lassen sich die Auswirkungen besonders deutlich darstellen.¹⁹⁵ Während im Rahmen der Ausbildung etwa für das Lehramt an Gymnasien erziehungswissenschaftliche Studien im Umfang von drei Veranstaltungen und 1 LN als Zulassungsvoraussetzung für die Allgemeine Prüfung (sogenanntes Philosophicum), die vor der eigentlichen Staatsprüfung stattfand, nachgewiesen werden mußten und die Prüfungsthemen (2) mit einem Prüfer 'frei'

abgesprochen werden konnten, regeln die Besonderen Vorschriften für das Fach Erziehungswissenschaft Dauer, Umfang, Aufbau, Inhalte der Studien bis hin zur inhaltlichen Strukturierung der Prüfungsthemen. Hier die wichtigsten Auszüge:

In der Anlage 1 zu § 48 b LPO sind zunächst die Bereiche A bis E mit je drei Teilgebieten genannt (= Nr. 1). Darauf beziehen sich die folgenden Regeln:

2. Nach Maßgabe des Lehrangebots der Hochschule kann die Studienordnung ein weiteres Teilgebiet vorsehen.
3. Innerhalb des in Nr. 1 durch die Angabe der Bereiche festgelegten Rahmens sind geeignete gesellschaftswissenschaftliche Studien (Philosophie, Politikwissenschaft, Psychologie, Soziologie oder Rechtswissenschaft) in das erziehungswissenschaftliche Studium einzubeziehen.
4. Im Rahmen des Nachweises des ordnungsgemäßen Studiums sind Studien in C I und in je einem Teilgebiet der Bereiche A, B, D und E sowie in einem weiteren Teilgebiet aus einem beliebigen Bereich nachzuweisen.
5. Für die Zulassung zur Prüfung sind gemäß § 26 Abs. 3 (Lehramt für die Primarstufe), § 31 Abs. 3 (Lehramt für die Sekundarstufe I), § 36 Abs. 3 (Lehramt für die Sekundarstufe II) oder gemäß § 44 Abs. 4 (Lehramt für Sonderpädagogik) Leistungsnachweise vorzulegen; davon einer aus dem Bereich E, der zweite aus einem Teilgebiet der Bereiche A bis D. Einer der beiden Leistungsnachweise ist aus dem Hauptstudium vorzulegen. Der Leistungsnachweis aus dem Bereich E ist in Lehrveranstaltungen zu erwerben, die die besonderen Anforderungen des jeweiligen Lehramtes berücksichtigen. Kandidaten für das Lehramt für die Primarstufe und Kandidaten für das Lehramt für Sonderpädagogik, die zwei Unterrichtsfächer der Primarstufe gewählt haben, legen einen Leistungsnachweis über die Didaktik des Anfangsunterrichts vor. Kandidaten, die eine berufliche Fachrichtung studieren, legen einen Leistungsnachweis vor, der Probleme der beruflichen Bildung zum Gegenstand hat.
6. Für die Prüfung benennt der Kandidat drei Teilgebiete aus drei verschiedenen Bereichen, darunter ein Teilgebiet aus dem Bereich B oder E. Aus mindestens zweien dieser drei Teilgebiete dürfen keine Leistungsnachweise vorgelegt worden sein. Zu jedem Teilgebiet gibt der Kandidat den besonderen Schwerpunkt seiner Studien an. Der Schwerpunkt eines Teilgebiets des Bereichs B oder E muß sich auf das angestrebte Lehramt beziehen.

3.1.4 Verortung der Lehrangebotsorganisation in der Studienpraxis

Hauptbetroffener einer schlechten Lehrangebotspräsentation ist der Studierende. Umgekehrt kann eine gute Lehrangebotsstruktur wesentliche Voraussetzung für ein erfolgreiches und individuell befriedigendes Studium schaffen. Mittelbar betroffen ist auch die Studienfachberatung, weil im Kern der Überlegungen folgender Zusammenhang steht. Unabhängig von familiärer und schulischer Situation, von den Bedingungen des Studienbeginns, allgemeinen Lebensbedingungen eines Studierenden und von der individuellen Erwartungshaltung des einzelnen Studierenden gilt, daß die Studienplanung nach Maßgabe der geltenden Prüfungs- und Studienordnungen erfolgen muß.

Dazu sind Informationen über Möglichkeiten und Kriterien des Nachweises der geforderten Studienleistungen angesichts des konkreten Lehrangebots unerlässlich. Diese Sichtweise macht auf Bedingungsfaktoren institutioneller und organisatorischer Art aufmerksam, die neben individuell-biographischen und allgemein-historischen Faktoren Handlungsregeln und Handlungsabläufe bestimmen.¹⁹⁶

Der Anforderungskatalog bestimmt Fragen wie:

- Welche Veranstaltung muß ich als Studienanfänger/ als Studierender im x. Semester besuchen?
- Wie viele Veranstaltungen sind im Stundenplan aufzunehmen?
- Nach welchen Kriterien werden die Veranstaltungen angerechnet?
- In welchen Veranstaltungen bekomme ich die geforderten Leistungsnachweise?

All diese Fragen siedeln sich im Vorfeld der Lehre an; sie beziehen sich aber fast unmittelbar auf das Lehrangebot, die Lehrangebotsplanung (des Lehrenden) und die Organisation der Lehrangebotsplanung (des Fachbereichs).

Diese Fragen gründen zwar in den Prüfungs- und Studienordnungen, werden aber durch sie nicht zugleich schlüssig beantwortet - selbst wenn die Vorgaben wie in den Besonderen Vorschriften differenziert und reglementierend sind -, weil das Lehrangebot zugleich von hochschuldidaktischen, fachbereichsspezifischen und an der Person und am Status des (Lehrenden/)Hochschullehrers festzumachenden Fakten unterliegt. Dazu gehören u. a.:

- Forschungsschwerpunkte des Fachbereichs/Instituts/Hochschullehrers;
- Fachbereichs-/Institutsstruktur-Aufgliederung in Abteilungen etc.;
- Studieneingangsphase;
- Verhältnis Vorlesungen - Seminare;
- Verteilung des Lehrangebots auf die Studienabschnitte und -bereiche;
- Art und Form von Leistungsnachweisen und die Anerkennungskriterien.

Fehlende Entscheidungskriterien bei der inhaltlichen (themenorientierten) Wahl von Veranstaltungen infolge Unkenntnis über

- a) das, was sich hinter einem Veranstaltungsthema verbirgt und
- b) über die Person des/der Veranstaltungsleiter/in/s.

Da diese Zusammenhänge nur ausnahmsweise Gegenstand der Lehre sind, werden oft erst in der Studienfachberatung Punkte sichtbar, "die oft von der Routine wissenschaftlicher Paradigmatisierung übersehen werden."¹⁹⁷

Mit Hilfe der nachfolgenden Übersichten soll das Gemeinte verdeutlicht werden. Die erste Skizze bündelt unterschiedliche Planungsmöglichkeiten für das Lehrangebot, die zweite soll dann den Stellenwert des Lehrangebots in einem größeren Kontext markieren.

Möglichkeiten der Lehrangebotsplanung

- 1 Präsentation des Lehrangebots nach formalen Gesichtspunkten
 - 1.1 Personenbezogene Präsentation:
Alle Veranstaltungen werden in alphabetischer Reihenfolge Namen (Lehrenden) angeboten
 - 1.2 Fachbereichs-/institutsbezogene Präsentation:
Alle Lehrveranstaltungen werden nach Lehrstühlen oder nach der Fachbereichs-/Institutsgliederung geordnet ausgewiesen.
 - 1.3 Studiengangsspezifische Präsentation:
Die Lehrveranstaltungen werden getrennt für die einzelnen Studiengänge ausgewiesen.
 - 1.4 Prüfungsordnungs-/Studienordnungsspezifische Präsentation:
Die Lehrveranstaltungen werden unter von den Prüfungs-/Studienordnungen vorgegebenen Kategorien subsumiert.

Die Anzahl der Zuordnung läßt sich noch erweitern, u. a. auch durch Mischung z. B. 1.3 und 1.1

Diplomstudiengang

- alphabetische Reihenfolge

2 Präsentation des Lehrangebots nach hochschuldidaktischen Gesichtspunkten

2.1 Studienphasenspezifisches Angebot

Die Gliederung des Lehrangebots erfolgt analog der einzelnen Phasen des Studiums:

- Studieneingangsphase für Studienanfänger
- Studienabschnitte: Grund-, Haupt-, Aufbaustudium

2.2 Veranstaltungsartbezogenes Lehrangebot

Die Veranstaltungen werden nach Veranstaltungsart gegliedert ausgewiesen:

- Vorlesungen
- Übungen
- Proseminar
- Seminar
- Hauptseminar
- Oberseminar
- Kolloquium

Auch unter hochschuldidaktischen Gesichtspunkten ist die Anzahl durch Mischformen zu erhöhen

Beispiel: Veranstaltungen im Grundstudium

- Übungen
- Proseminar

Durch die unter 1 und 2 aufgeführten Präsentationsmöglichkeiten ist die hier aufgeworfene Frage der Zuordnung der Veranstaltungen zu den Anforderungen der Prüfungs-/Studienordnungen allerdings noch nicht gelöst. Darum nachfolgend einige Regelungsmöglichkeiten:

3 Zuordnung von Veranstaltungen und Anforderungen

Die Notwendigkeit, Anerkennungskriterien für die nachzuweisenden Studienleistungen zu finden, ist abhängig vom Spezifizierungsgrad der Anforderungen. Im Untersuchungszeitraum gab es Beispiele dafür, daß eine nicht festgesetzte Zahl von Leistungsnachweisen lediglich vom Prüfungsamt bei der Anmeldung zur Prüfung der Anzahl nach festgehalten wurde (so von der Philosophischen Fakultät etwa im Magisterstudiengang). Den Extrempunkt dazu markieren gegenwärtig die erwähnten Besonderen Vorschriften; sie erhöhen den Regelungsbedarf. Daß die Planungsmöglichkeiten nicht konstruiert sind, belegt ein Blick in ein Vorlesungsverzeichnis der Westfälischen Wilhelms-Universität.

Hier einige Grundmuster der Zuordnungsmöglichkeiten:

3.1 Kriterium: Lehrbefugnis

Studienleistungen werden von den Prüfungsämtern anerkannt, wenn der die Studienleistung bescheinigende Lehrende die entsprechende Lehrbefugnis hat.

3.2 Kriterium: Spezifische Leistungsnachweis-Formulare

Der Lehrende füllt entsprechende studiengangsspezifische Leistungsnachweis-Formulare aus oder regelt per Vermerk auf dem Formular die Zuordnung zu einer bestimmten Prüfungs-/Studienordnung bzw. deren Anforderungen.

3.3 Kriterium: Lehrangebotsstruktur

Für jeden Studiengang werden gemäß den jeweiligen Prüfungs-/Studienordnungen gesonderte Regelungen für die Zuordnung der spezifischen Anforderungen zu den Strukturen eines einheitlichen Lehrangebots getroffen. Auch bei diesen Zuordnungskriterien gibt es Mischformen. So kann z. B. die Anerkennungsfähigkeit durch einen beauftragten Fachvertreter durch zusätzliche Unterschrift auf dem Leistungsnachweis bestätigt werden. In diesem Bereich liegen die meisten und größten Ursachen für Unsicherheiten und Irritationen bei der Studienplanung der Studierenden. Dieses wird - je nach Struktur des Fachbereichs - häufig 'vermieden', wenn die Fachbereichs-/Institutsgliederung zusätzlich auf Art und Zahl nachzuweisender Leistungsnachweise durchschlägt z. B. durch Regelungen, wie:

2 LN aus der Abt. A

2 LN aus der Abt. B usw.

Sie kann dadurch aber auch zusätzlich verschärft werden. Etwa wenn Prüfungs-/Studienordnungen andere inhaltliche Kriterien benennen.

Weil Leistungsnachweise wichtige Zulassungsvoraussetzungen für Prüfungen sind, ist die Anerkennungspraxis durch Prüfungsämter ein weiterer wichtiger, häufig das Studium und die Prüfung belastender Faktor.

Die gründliche Durchsicht aktueller Vorlesungsverzeichnisse großer Universitäten und die Lektüre der - wenn vorhanden - fachinternen Hinweise und Empfehlungen für den Studienaufbau belegen das Ausmaß der Frustrationen in diesem Bereich der Anerkennung von Studienleistungen. Gründe für solche Desorganisation und die aus ihr erwachsende Beratungsbedürftigkeit sind in der Kollision von admi-

nistrativen und fachlichen/persönlichen Interessen, in der Praktikabilität der Lösungsversuche (der Lehrende trifft für seine Veranstaltungen Regelungen mit dem Prüfungsamt oder für akut aufkommende Probleme durch eine neue Prüfungsordnung werden neue paragraphenbezogene Formulare entwickelt), in der Ignoranz gegenüber allen organisatorischen Fragen oder schlicht in einer einem verbreiteten Desinteresse entgegenkommen- den Verwechslung von Anforderungen des Studiums mit das Studium behindernden Problemlösungsdefiziten im angesprochenen Bereich. So kann z. B. die Forderung an den 'guten' Studierenden, mit Motivation und Bereitschaft auch schlechte Lehrveranstaltungen durchzustehen¹⁹⁸, gerade diesen Sachverhalt verdecken.

Die Lehre ist zentraler Bestandteil des Studiums. Das Lehrangebot ist zentraler Bestandteil der Studienplanung. Der Status der Lehrangebotsorganisation wird bestimmt durch die Interessen, die mittelbar an das Lehrangebot herangetragen werden.

Studentische Interessen betreffen den Fortschritt im eigenen Bildungsgang; sie entwickeln sich auf der Linie der eigenen Bildungs- und Lebensgeschichte unter den Bedingungen der Institution Hochschule (Massenuniversität, Anonymität, Vereinzelung) und der vorgegebenen Qualifikationsanforderungen, die im Studium und durch entsprechende Studienplanung (Lehrangebot) zu erfüllen sind.

Das gesellschaftliche Interesse an der Qualifizierung und Verbesserung der Qualifikation des Nachwuchses betrifft ebenfalls mittelbar auch, wie die administrativen Eingriffe jüngeren Datums deutlich zeigen, die Lehre und das Lehrangebot.

Die Verteidigung der Freiheit in Forschung und Lehre gegen administrative Eingriffe ist dagegen das Interesse der Hochschule.

Für die Erziehungswissenschaft gewinnt Lehrplanorganisation durch ihr Interesse an gelingenden Bildungsgängen an Bedeutung. Thematisierung der Lehrplanorganisation ist darum auch kein Versuch, in der Studienpraxis auftretende Spezialprobleme durch Verwendung von Spezialbegriffen einer Lösung näherzubringen.¹⁹⁹ Vielmehr repräsentieren die Einzelercheinungen des Lehrangebots Strukturen²⁰⁰ komplexer Transformationsprozesse bildungspolitischer Entscheidungen im institutionellen Raum Hochschule. Insofern steckt im Besonderen der Lehrangebotsorganisation ein allgemeines pädagogisches Problem: Wie kann durch Lehrangebotsorganisation bildungspolitisch oder juristisch oder kapazitäts begründeten Eingriffen so begegnet werden, daß die Qualifikationsprozesse im Sinne gelingender Bildungsgänge und damit gemäß der Intentionalität etwa bildungsbürokratischer und juristischer Maßgaben gefördert werden.

Entsprechend bleiben bei der Organisation der Lehrangebotsorganisation administrative Forderungen und solche, die sich aus Status und Anspruch der Erziehungswissenschaft ergeben, nicht außerhalb. Im Gegenteil, in einer so verstandenen Organisation gewinnt die Erziehungswissenschaft ein Mittel, scheinbar Unvereinbares konkret zu vermitteln, ohne das je Eigene zu unterschlagen.

Lehrangebotsorganisation zielt auf eine Verbesserung der Studienpraxis noch vor einer hochschuldidaktisch geforderten Verbesserung der Lehre selbst. So ist diese Tätigkeit zwar eher kustodial; durch ihren Einsatz zur Förderung individueller und gesellschaftlicher Inter-

essen übernimmt sie aber eine pädagogische Intentionalität und wird so pädagogisch praktische Tätigkeit. Durch die Anbindung der Lehrangebotsorganisation an gesellschaftlich und pädagogisch begründete Intentionen ist die Untersuchung potentiell kritisch gegen die gesellschaftlichen Ansprüche, die von der institutionalisierten Erziehungswissenschaft getragenen Praxis und die Lehrangebotsorganisation selbst.

Sachlich wird die Tätigkeit bestimmt durch die Mittlerstellung zwischen 'freier' Forschung und 'reglementierter' Lehre. Wenn das konkrete Lehrangebot als vermittelnde Kategorie zwischen vorgegebenen Ansprüchen durch Prüfungs-/Studienordnungen und der an diesen Ansprüchen orientierten Studienplanung der Studierenden, zwischen den potentiellen Eingriffen in die Lehre und der Freiheit der Forschung (auf der Lehre basiert), zwischen dem Gesamtkomplex der Abdeckung verschiedener unterschiedlicher Anforderungen von Studiengängen in einem Fachbereich und dem eher partikularen Interesse einzelner Lehrender bezüglich der Anerkennung seiner Veranstaltungen begriffen wird, dann lassen sich produktiv formale Regelungen entwickeln, die die Erfüllung vorgegebener Anforderungen sicherstellen ohne reglementierende Eingriffe in die Lehre.

Der Stellenwert einer Verbesserung der Lehrangebotsorganisation läßt sich mit den Defiziten der Studienpraxis jedoch nicht ausreichend klären; dazu bedarf es einer Analyse der Ursachen für die Defizite der Studienpraxis und der Lehrangebotsplanung. Da das Lehrangebot formal ein Angebot im Rahmen eines Studiengangs ist, werden die Studiengänge und ihre Entwicklungen selbst zum Gegenstand der Untersuchung.

3.2. Studiengangentwicklung und Studienpraxis

3.2.1. Studienfach Erziehungswissenschaft im Rahmen der Lehramtsstudiengänge - Kristallisationspunkte der Entwicklung

Zweck der Untersuchung der Studiengangentwicklung ist, Intentionen/Anforderungen der Prüfungs- und Studienordnungen bis zu ihrem Praktischwerden zu verfolgen, d. h. eine Rekonstruktion der Verzerrungen, Verfremdungen und Berechnungen bildungspolitischer, administrativer und pädagogischer Intentionen bei ihrer Konfrontation mit den Eigengesetzlichkeiten und Sachzwängen hochschulischer Wirklichkeit und der in ihr wirkenden pluralistischen Intentionalität. Damit wird Studiengangentwicklung nicht als gedacht oder gewollt in die Untersuchung einbezogen, sondern als konkrete Wirklichkeit, die Produkt und Schauplatz eines heterogenen Kräftefeldes ist, erschlossen.

Vorab aber ist festzustellen, daß die "Neuordnung von Studium und Prüfung" zwar als "Kernstück der Hochschulreform" im Mittelpunkt der Hochschulrahmengesetzgebung steht,²⁰¹ der Begriff Studiengang in der Reformdiskussion letztlich undifferenziert benutzt wird.²⁰²

Die Untersuchung beginnt bei der Darstellung objektiver Studiengänge, wie sie in Gesetzen, Erlassen, Prüfungs- und Studienordnungen programmatisch festgeschrieben sind, um dann in detaillierte Einzeluntersuchungen über Umsetzungsprobleme zu Lernsituationen²⁰³ in Bildungsgängen zu führen. Damit unterscheidet sich die Untersuchung von einem Curriculumansatz, der schwerpunktmäßig nach Zielen, Inhalten, Medien und Lehr- und Lernstrategien fragt, darum aber auch problematisch in der Anwendung im Tertiärbereich bleibt.²⁰⁴

Es kann darum nicht um eine vollständige Darstellung

bildungspolitischer und/oder pädagogischer Intentionalität gehen. Die Untersuchung konzentriert sich auf die Studiengangentwicklung, soweit sie für Studienpraxis als Gegenstand und Wirkungsfeld der Studienfachberatung von Bedeutung ist. Dazu gehören Bedingungen, unter denen sich entwickelnde objektive Studiengänge institutionell und lebensgeschichtlich bedeutsam in subjektiven Lern- und Bildungsprozessen realisieren. Vom Institut/Fachbereich für Erziehungswissenschaft wurden im Untersuchungszeitraum die berufsqualifizierenden Studiengänge für Lehrämter und Diplom-Pädagogik sowie die Studiengänge Magister und Promotion angeboten.

Die nachfolgende Übersicht zeigt die Beziehungen zwischen Fach, Studiengang, Prüfungsordnung, Abschluß, zuständigem Prüfungsamt und der die Prüfungsordnung erarbeitenden Institution.

Diese Übersicht bedarf einiger erläuternder Hinweise. Für alle Studiengänge/-fächer bietet das Institut für Erziehungswissenschaft/der Fachbereich Erziehungswissenschaft ein gemeinsames Lehrangebot an. Nicht aufgeführt sind Möglichkeiten erziehungswissenschaftlicher Studien - etwa als Ergänzungsstudien zu einem bereits abgeschlossenen Studiengang oder als Nebenfach im Rahmen von Diplom-Studiengängen (z.B. Diplom-Psychologie).

Welche Auswirkungen unterschiedliche Studiengänge mit je eigener Prüfungs- und Studienordnung und besonders der rasche Wandel von Prüfungs- und Studienordnungen auf die Studienpraxis und hier in erster Linie auf die subjektive Studienplanung der Studierenden, haben, wird besonders deutlich belegt durch das Studium der Erziehungswissenschaft im Rahmen der Lehramtsstudiengänge.

Allgemeine Entwicklung von Prüfungsordnungen

Bis einschließlich Wintersemester 1975/76 war die Lehramtsausbildung auf die traditionellen Schularten ausgerichtet. Grundlage für den Lehramtsstudiengang Gymnasium war die Ausbildungs- und Prüfungsordnung für das Lehramt an Höheren Schulen vom 29.5.1962. Laut Prüfungsordnung war in der philologischen Staatsprüfung u. a. festzustellen, ob der Bewerber für "Grundfragen der Philosophie und Pädagogik Verständnis besitzt" (§ 2). Philosophie und Pädagogik wurden in der vorgezogenen Allgemeinen Prüfung geprüft. Die Anforderungen an Pädagogik waren so definiert (§ 5): Es ist festzustellen, ob der Prüfling einen Überblick über die Entwicklung des abendländischen Erziehungs- und Bildungswesens besitzt und sich mit einer Hauptschrift eines bedeutenden Pädagogen eingehend und mit Verständnis beschäftigt hat und mit den Hauptproblemen der modernen Erziehungswissenschaft vertraut ist. Über die nachzuweisenden Studiennachweise enthielt die Prüfungsordnung lediglich folgende Bestimmung (§ 13): "(1) Die Zulassung setzt ein Studium von mindestens sechs Semestern voraus. (2) Während des Studiums muß der Bewerber in den Fächern Philosophie und Pädagogik (§ 5 Abs.1) Vorlesungen belegt und an Seminaren oder Übungen mit Erfolg teilgenommen haben."

In der Praxis galt die Regel: In jedem Semester waren pro Semester mindestens eine Veranstaltung (durch Belegen!) nachzuweisen. In jedem Fach mußte ein Leistungsnachweis erworben werden.

Mit dem LABG vom 29.10.74 und den nachfolgenden Prüfungsordnungen vom 13.2.76 (Ordnung der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt für die Sekundarstufe I und

th	Studien- gang	Gesetz	Prüfungs- ordnung	Studien- ordnung	Prüfungsamt	Abschluß
agogik rgänzungs- idium)	Lehramt Gym- nasium			keine	Staatl. Prü- fungsamt für Lehrämter an Schulen, Bispinghof 2-4	Allgemeine Prü- fung im Rahmen der Ersten Staatsprüfung (sog. Philosophi- cum)
agogik nterrichts- ch)	"			keine	"	Erste Staats- prüfung für das Lehramt an Gym- nasien
agogik rgänzungs- ch)	Lehramt Real- schule			keine	"	Erste Staatsprüf. f.d. Lehramt an Realschulen
ziehungs- ssenschaft g. Begleit- ch)	Lehrämter Sek I und Sek II	LABG	PO v. 13.2.76	keine (Entwurf)	"	Erste Staatsprüf. f.d. Lehramt für die Sek I und Sek II
		LABG v. 28.8.79	LPO v. 22.7.81	keine (Entwurf)	"	"
		LABG v. 28.8.79 + Verordng. z. Änderg. d. LPU v. 11.12.84	LPO v. 18.11.1985 (incl. bes. Vor- schriften f.d. Prüfungsfach Erziehungs- wissenschaft)	v. 18.3.1988	"	"
	zusätzl. ab 1.4.84 P und SI der ehem. PH			Studien- ordnung v. 19.2.80	" Scharnhorst- str. 121	zusätzl. Lehramt f.d. Primarstufe
agogik nterrichts- ch)	Lehramt Sek II	LABG	PO v. 12.2.76	StO v. 16.5.83	"	"
		LABG v. 28.8.79	LPO v. 22.7.81	keine	"	"
		LABG v. 28.8.79 + Verord- nung zur Veränderg. der LPO v. 11.12.84	LPO v. 18.11.85 (+ bes. Vor- schriften f.d. Unterrichtsfach Pädagogik)	keine (Entwurf)	"	"
ziehungs- ssenschaft auptfach)	Diplom- Pädagogik		DPO v. 09.09.1976		Prüfungs- ausschuß f. Dipl.-Päd.	Diplom-Pädagogik
	"		DPO v. 29.9.78	StO v. 15.2.83	"	"
	seit dem 1.4.85 (d. ehem. PH)		DPO v. 11.3.80	(Entwurf)	" Scharnhorst- str.	"
ziehungs- ssenschaft aupt- oder enfach)	Magister		PO v. 15.12.1978	keine (Entwurf)	Phil. Fak.	Magister
ziehungs- ssenschaft aupt- oder enfach)	Promotion		PO v. 15.2.1978	keine (Entwurf)	"	Promotion

für die Sekundarstufe II) wurde die traditionelle Lehrerausbildung durch das Konzept der Stufenlehrausbildung abgelöst, das den Intentionen der Länder, wie sie sich im Bildungsgesamtplan (1973) dokumentierten, nahestand. Dieses Gesetz und die dazugehörige Prüfungsordnung ist aber Bestandteil der Schul- und Hochschulpolitik des Landes Nordrhein-Westfalen. Die einzelnen Konzepte für Lehrerausbildung in den unterschiedlichen Bundesländern weisen jedoch in der Folgezeit signifikante Unterschiede auf.

Eine von der DGfE erstellte Gesamtübersicht verdeutlicht dies.

Die Entwicklung des Studienfaches Erziehungswissenschaft und die Unterschiede im Spektrum der Lehramtsstudiengänge der unterschiedlichen Bundesländer reicht nicht für eine Bedingungsanalyse von Studiengang - und Studienplanung in Lehramtsstudiengängen. Die dargestellte Entwicklung gehört zur Ebene der Studiengangentwicklung unter bildungspolitischen und hochschulreformerischen Aspekten. Unter diesen Aspekten läßt sich die "Neuordnung von Studium⁺ und Prüfung⁺, ... als Kernstück der Hochschulreform identifizieren.²⁰⁵ "Welche Interessen dabei auf dem Spiel stehen, wird in einer Übersicht über das Spektrum der Funktionen offenkundig, die der Reform der Studiengänge zugrunde gelegt werden:

- Rationalisierung von Hochschulausbildung,
- Anpassung der Studiengänge an die Wissenschaftsentwicklung,
- Erfüllung von Anforderungen des Beschäftigungssystems,
- Reproduktion sozialer Strukturen."²⁰⁶

[illegible]

X = Merkmal in der betr. IPO vertreten
O = Merkmal in der betr. IPO nicht vertreten
G = Lehramt an Grundschulen
H = Lehramt an Hauptschulen
R = Lehramt an Realschulen
Gym = Lehramt an Gymnasien
e-LA = einfaches Lehramt
einh.LA = einheitliches (integriertes) Lehramt für
30 M = Dauer der Prüfung: (30) Min.

[illegible]

X = Merkmal in der betr. LPO vertreten
 O = Merkmal in der betr. LPO nicht vertreten
 G = Lehramt an Grundschulen
 H = Lehramt an Hauptschulen
 R = Lehramt an Realschulen
 Gym = Lehramt an Gymnasien
 e.LA = einfaches Lehramt
 LA 2f = Lehramt mit zwei Fächern
 SCR = Studienrat
 30 M = Dauer der Prüfung: (30) Min
 RS = Regelstudienzeit

Nr.	Niedersachsen				Oldenburg				Nordrhein-Westfalen				Weinland-Pfalz				Saarland				Schleswig-Holstein			
	G/M	M/O	G/H	R	Gym	P	SI	SII	P	SI	SII	6RS	6RS	8RS	Werkn.	G/H	R	Gym	G/H	R	Gym	G/H	R	Gym
6	6	6	7	8	10	9	9	11	6RS	6RS	6RS	6RS	6RS	8RS	1	6	6	8	6	6	8	6	6	8
36	36	0	0	0	0	0	0	0	30	30	30	30	32	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	20
6	6	1	1	1	0	3	3	3	2	2	2	2	2	4	3	2	3	3	4	4	4	4	1	2
2/1+6RS+SPS	6	3	3	3	0	5	5	5	0	0	0	0	0	0	4	2	2	2	0	0	0	0	0	0
5	x	x	0	0	0	0	0	0	x	x	x	x	0	0	5	x	x	2	0	0	0	0/x	x	0
6RM	6RM	45M	45M+30M Psy.	30M+30M WPF	45M	45M	45M	45M	40M	40M	40M	40M	40M	40M	6	40M	30M	30M	30M	45M	45M	45M	30M	30M
7	x	x	x	0	0	x	x	x	x	x	x	x	0	0	7	0	0	0	x	x	x	0	0	0
8	x	x	0	0	0	x	x	x	x	x	x	x	0	0	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	x	x	x	0	0	x	x	x	x	x	x	x	0	0	9	x	x	x	x	x	x	0	0	0
10	0	0	0	0	x	x	x	x	0	0	0	0	0	0	10	x	x	x	0	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	x	x	x	x	0	0	0	0	0	0	11	0	x	x	0	0	0	0	0	0
12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12	x	0	0	0	0	0	0	0	0
13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	13	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	14	x	0	0	0	0	0	0	0	0
15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	15	0	0	0	0	0	0	0	0	0
16	x	x	0	0	0	x	x	x	x	x	x	x	0	0	16	x	x	x	0	0	0	0	0	0
17	x	x	x	0	0	x	x	x	0	0	0	0	0	0	17	x	x	x	0	0	0	0	0	0
18	0	0	0	0	0	x	x	x	0	0	0	0	0	0	18	x	0	0	x	x	x	0	0	0
19	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	19	0	x	0	x	x	x	0	0	0
20	0	0	0	0	0	x	x	x	0	0	0	0	0	0	20	x	x	0	x	x	x	0	0	0
21	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	21	0	x	0	x	x	x	0	0	0
22	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	22	x	x	0	0	0	0	0	0	0
23	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	23	x	x	0	0	0	0	0	0	0
24	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	0/x	x	24	x	x	x	x	x	x	0	0	0
2/1+SPS	2/1+SPS	2	2	2	2	2	2	2	0/x	0/x	0/x	0/x	0/x	0/x	25	2	2	2	2	2	2	2	2	2
26	0	0	0	0	0	3	3	3	x/o	x/o	x/o	x/o	x/o	x/o	26	0	0	0	2	2	2	2	2	2
27	0	0	0	0	0	x	x	x	0	0	0	0	0	0	27/	0	0	0	0	0	0	0	0	0
28	0	0	0	0	0	x	x	x	0	0	0	0	0	0	28	0	0	0	0	0	0	0	0	0

x = Merkmal in der betr. LPO vertreten
 0 = Merkmal in der betr. LPO nicht vertreten
 G = Lehramt an Grundschulen
 H = Lehramt an Hauptschulen
 R = Lehramt an Realschulen
 Gym = Gymnasium
 SWS = Semesterwochenstunden
 SPS = Schulpraktische Studien
 WPF = Wahlpflichtfach
 Psy = Psychologie
 P = Lehramt für die Primarstufe
 SI = Lehramt für die Sekundarstufe I
 SII = Lehramt für die Sekundarstufe II
 30M = Dauer der Prüfung: (30) Min.

Der Aspekt der Umsetzung bildungspolitischer und reformerischer Vorgaben durch die Institution Hochschule und durch die Fächer markiert eine weitere Ebene auf dem Weg zu den konkret ablaufenden Studien- und Qualifikationsprozessen.

Diese beiden Ebenen spiegeln sich im Verhältnis von Prüfungs- und Studienordnungen.

Dieser Vergleich reicht jedoch nicht aus; die Umsetzproblematik reicht über den Regelungsumfang von Studienordnungen hinaus bis in die dritte Ebene der konkreten Studienpraxis.

Der objektive Studiengang enthält für die Studierenden nur noch mittelbar Informationen zu bildungspolitischen und hochschulreformerischen Intentionen. Im Vordergrund stehen die formulierten Studien- und Prüfungsanforderungen und damit zusammenhängend die Prüfungszulassungsvoraussetzungen. Hier vermischen sich Elemente der verschiedenen Ebenen. Der Anforderungskatalog für Studierende wird von Prüfungs- und Studienordnungen und von Hinweisen und Empfehlungen des Faches/von Lehrenden begründet. Gerade diese "Hinweise und Empfehlungen", die von der Fachbereichsleitung/Institutsleitung, der Fachberatung und/oder von Fachschaftsvertretungen zunehmend mehr für viele an den Lehramtsstudiengängen beteiligte Fächer erarbeitet wurden, belegen, daß Prüfungs- und Studienordnung nicht mit ihrer Realisierung in der konkreten Studienpraxis verwechselt werden dürfen; mit anderen Worten, daß Studienpraxis nicht ausschließlich von den Intentionen der Prüfungs- und Studienordnungen gesteuert wird. Überhaupt erweist sich die Orientierung an Prüfungs- und Studienordnungen als unzureichend, sie bestimmen nur programmatisch, was die Studienpraxis leisten soll, und sagen über konkrete Qualifikationsprozesse wenig aus.

Eine Aktenanalyse kann dagegen zeigen, welche Faktoren konkrete Problempunkte verursachen.

Integrationscharakter

Das Studienfach Erziehungswissenschaft zählt zu den sogenannten Integrationsfächern, weil zu ihm Anteile aus mehreren Disziplinen gehören.

"Gemäß § 2 Absatz 3 LABG sind in das erziehungswissenschaftliche Studium gesellschaftswissenschaftliche Studien einzubeziehen. Neben Pädagogik können auch Studieninhalte der Fächer Philosophie, Psychologie, Soziologie, Politologie, Rechtswissenschaft auf das erziehungswissenschaftliche Studium angerechnet werden, sofern es sich um Themen handelt, die pädagogische Aspekte einschließen. Dabei sind nicht alle der zuletzt genannten Fächer in den Studienordnungen für das erziehungswissenschaftliche Studium gesondert auszuweisen. Ihre Beteiligung erfolgt nach integrativen Gesichtspunkten, in der Regel unter der Verantwortung der erziehungswissenschaftlichen Fachbereiche/Institute im Einvernehmen mit den Ständigen Kommissionen für Lehre oder entsprechenden Gremien, die ggf. die Koordinierung vornehmen. Entsprechend den Bestimmungen für die mündliche Prüfung soll möglichst die Hälfte des Studium der Pädagogik vorbehalten bleiben".²⁰⁷

1978 werden die Auswirkungen auf die Prüfungsanteile näher geregelt.

"In der mündlichen Prüfung entfällt die Hälfte der Prüfungszeit auf Pädagogik, während die andere Hälfte den übrigen Bereichen der Erziehungswissenschaft zukommen. Es ist im Hinblick auf § 17 Absatz 2 PO nicht gestattet, die gesamt-mündliche Prüfung im Fach Pädagogik durchzuführen."²⁰⁸

Weder die Prüfungsordnungen noch die hier zitierten zusätzlichen Erläuterungen erwiesen sich als tragfähige Basis für konkrete Regelungen in der Studienpraxis. Vor allem zwei Fragen blieben prinzipiell ungeklärt:

1. Kann die Einbeziehung gesellschaftswissenschaftlicher Studieninhalte durch das Fach Erziehungswissenschaft selbst geleistet werden?
2. Wie können Integrationskriterien entwickelt und wie kann eine Integration organisiert werden?

Unterschiedliche Interessen, Auslegungen und fehlende Organisationsmodelle standen einer Regelung entgegen. Neben anderen problematischen Fragen wurde auch dieser Themenkomplex von der LSA-Kommission des Fachbereichs 9 in einen Fragenkatalog aufgenommen, der in einem Gespräch mit dem Leiter des Staatlichen Prüfungsamtes am 24.5.1978 erörtert wurde. Im Protokoll, das am 27.6.79(!) an die Lehrenden des Instituts für Erziehungswissenschaft geschickt wurde, ist folgendes festgehalten:

- "3. Bei der Interpretation des § 17 der PO konnte kein Konsens zwischen Herrn Dr. Junker und den übrigen Anwesenden erzielt werden. Herr Junker vertritt die Auffassung, daß die neben den obligatorischen 20 Minuten Prüfung in Pädagogik verbleibenden 20 Minuten der erziehungswissenschaftlichen Teilprüfung aus gesellschaftswissenschaftlichen Fächern (Soziologie, Politikwissenschaft, Psychologie) (und von entsprechenden Fachvertretern) bestritten werden mußten. Nur in Sonderfällen (z.B. pädagogische Psychologie) könne hier ein Vertreter des Instituts für Erziehungswissenschaft mit entsprechendem Lehrschwerpunkt als Prüfer tätig werden. Der Fachbereich 9 hingegen vertritt die Auffassung, daß für diesen Teil der Prüfung die Möglichkeit, jedoch nicht die Pflicht bestehe, Vertreter gesellschaftswissenschaftlicher Fächer außerhalb des Instituts für Erziehungswissenschaft als Prüfer einzusetzen, zumal die inhaltliche Absprache mit diesen Fächern noch nicht zu einem eindeutigen Ergebnis ge-

kommen sei. Auch so sei es durchaus möglich, gesellschaftswissenschaftliche Fragestellungen in die erziehungswissenschaftliche Teilprüfung einzubringen."²⁰⁹

Wie komplex die mit der Integration verbundenen Schwierigkeiten sind, erhellt auch ein Schreiben des damaligen Leiters der Studienordnungskommission im Fachbereich 9 Prof. Dr. D. Sengling vom 25.1.1979.²¹⁰

Der erarbeitete Studienordnungsentwurf enthält schließlich folgende Regelung:

"§ 11 Gesellschaftswissenschaftliche Studien.

- 1) Gesellschaftswissenschaftliche Studien im Studiengang Erziehungswissenschaft für das Lehramt Sekundarstufe I und II werden am Institut für Erziehungswissenschaft angeboten. Sie können nach Wahl der Studierenden auch mit maximal 10 Semesterwochenstunden, davon 6 Semesterwochenstunden im Grund- und 4 Semesterwochenstunden im Hauptstudium in den Fächern Philosophie, Psychologie, Soziologie oder Rechtswissenschaft durchgeführt werden."

Die Integration der ehemaligen Pädagogischen Hochschule in die Westfälische Wilhelms-Universität, die neuen Prüfungsordnungen vom 22.7.1981 haben die Diskussion wieder in Gang gesetzt. Dafür sind vornehmlich zwei Gründe maßgeblich:

- Die ehemalige Pädagogische Hochschule hatte aufgrund einer anderen Fächerstruktur eine ganz andere Integration der gesellschaftswissenschaftlichen Studienanteile in ihrer Studienordnung festgeschrieben und in der Studienpraxis praktiziert.

Der Integrationscharakter wird gut sichtbar im Hauptstudium, das Studien in integrierte und nicht integrierte Teilgebiete umfaßt. Die Studienordnung vom 19.2.1980 nennt folgende Teilgebiete:

Integrierte Teilgebiete

Der integrierte Teil des Hauptstudiums umfaßt folgende Teilgebiete:

1. Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaften
2. Theorien und Modelle erzieherischer Prozesse
3. Theorien und Modelle erzieherischer Institutionen
4. Analyse sowie Planung und Einübung von Erziehung und Unterricht
5. Erziehung und Gesellschaft unter besonderer Berücksichtigung von Bildungstheorie, -politik und -reform
6. Personale, soziale, kulturelle, ökonomische und politische Strukturen in ihrer erzieherischen Bedeutung

Nichtintegrierte Teilgebiete

Der nichtintegrierte Teil des Hauptstudiums umfaßt folgende Teilgebiete aus den einzelnen, am erziehungswissenschaftlichen Studium beteiligten Fächern:

Pädagogik:

1. Theorien des Unterrichts und der Curriculumentwicklung
2. Theorie des erzieherischen Handelns
3. Geschichte der Erziehung und des Bildungswesens/Erziehung im internationalen Vergleich

Philosophie:

1. Theorie der Wissenschaft, Erkenntnis und Sprache, Erziehungsphilosophie
2. Prinzipien und Normen menschlichen Handelns (u. a. Anthropologie, Ethik und Sozialphilosophie)
3. Geschichte und Sinn (u.a. Fragen der Weltanschauung und Religion)

Politikwissenschaft:

1. Das politische System der BRD
2. Regional- und Lokalpolitik

3. Vergleichende Politik
4. Internationale Politik

Psychologie:

1. Entwicklung der Persönlichkeit
2. Erziehungshilfe und psychologische Beratung
3. Erfahrungslernen und Verhaltensmodifikation
4. Sozialpsychologie und Erziehung

Der Regelungsbedarf besteht unverändert.

Die Tatsache, daß die Studienordnung vom 18.3.1988 in § 6 (Zusammenwirken der beteiligten Fächer) Ziff. 2 vorschreibt: "Die Koordination des Lehrangebotes in den einzelnen Bereichen wird durch das Fach Erziehungswissenschaft (Pädagogik) in Abstimmung mit den übrigen beteiligten Fächern wahrgenommen. Der Fachbereich 9 Erziehungswissenschaft setzt im Einvernehmen mit den anderen am ESL beteiligten Fachbereichen einen Koordinationsausschuß ein, dem Vertreter der beteiligten Fach- sowie der Studienfachberatung Erziehungswissenschaft angehören" ist der Beleg für die Bemühungen der beteiligten Fächer, Probleme, die sich aus dem Integrationscharakter ergeben, abzubauen; sie kann zugleich auch Beleg dafür gewertet werden, wie schwerfällig die Substitution Hochschule auf administrative Forderungen und deren Folgeprobleme reagiert. Dabei ist zu beachten und als Fortschritt zu werten, daß die o. g. Regelung 12 Jahre nach der Forderung nach Einbeziehung gesellschaftswissenschaftlicher Studien die Frage einer Optimierung der Lehrangebotspraxis aufgreift; sie dokumentiert somit Fortschritt auf dem Weg von bildungspolitischer Intention zu Lehrangebotsorganisation.

Zugleich muß aber darauf hingewiesen werden, daß Regelungen, die die Organisation betreffen, noch keine organisatorischen Regelungen sind. Insofern reicht die

Reichweite dieser Regelung zunächst bis zur Ebene der Gremien, die aber - wie an anderer Stelle schon erwähnt - nicht nur durch Interessenkollision an professioneller Arbeit potentiell behindert sind.

Auch in diesen Gremien haben Vertreter der Fächer die Interessen zu vertreten, die bisher aber die Lehrangebotsorganisation behindert haben.

- Mit der Reduktion der Semesterwochenstunden für das Begleitfach Erziehungswissenschaft stellte sich auch die Frage der Quantifizierung der gesellschaftswissenschaftlichen Studienanteile neu.

Mit der im Rahmen der Integration der ehemaligen Pädagogischen Hochschule erfolgten Fach-zu-Fach-Zuordnung erwachsen neue und weitere Ursachen für Beratungsbedürftigkeit und ein zusätzlicher Regelungsbedarf. Dies liegt zum einen daran, daß Studierende die Möglichkeit haben müssen (Vertrauensschutz!), ihr Studium nach den Prüfungs- und Studienordnungen abschließen zu können, die bei der Aufnahme des Studiums gültig vorlagen. Da die gültige Studienordnung der Pädagogischen Hochschule von einem integrierten Lehrangebot (s. o.) ausging, das Lehrangebot aber nach der Fach-zu-Fach-Zuordnung nur noch fachspezifisch, d.h. additiv, angeboten wurde, konnte die Studienordnung keine wirkliche Grundlage für die Studienplanung der Studierenden sein. Weitere Kollisionspunkte infolge der neuen Instituts-/Fachbereichsstruktur waren u. a. die Anforderungen dieser Studienordnung, daß ein Leistungsnachweis nur in einer vierstündigen Veranstaltung erworben werden kann,²¹¹ die Regelungen im neuen Fachbereich 9, wie sie von den entsprechenden Gremien (ALSA, FBR) verabschiedet wurden, solche Leistungsnachweise(-Formulare) aber nicht mehr vorsahen. Eine Gegenüberstellung der Leistungsnachweisformulare bringt dies sinnfällig zum Ausdruck. Die Irritationen durch unterschiedliche Formulare seien nur erwähnt.

Fachdidaktische Studien

Das LABG schreibt in § 2 fachdidaktische Studien vor. Die Formulierung im LABG und den Prüfungsordnungen vom 13.2.76 "... " regelt daher weder Zuständigkeiten noch Quantitäten.

Mit Erlaß vom 31.5.76 wird darum auch zum Bereich fachdidaktischer Studien Stellung genommen:

"Da einige Bereiche, wie z.B. die Ausgestaltung der fachdidaktischen Studien, in den allgemeinen Bestimmungen der Prüfungsordnungen nicht geregelt werden können, ist es erforderlich, für den Nachweis eines ordnungsgemäßen Studiums während einer Übergangszeit bis zum Erlaß inhaltlicher Prüfungsbestimmungen weitere Maßgaben und Empfehlungen zur Ausgestaltung von Lehramtsstudiengängen zu geben, die auf die Erfordernisse des Lehrerausbildungsgesetzes und der Prüfungsordnung ausgerichtet sind. Studierende, die mit dem Wintersemester 1975/76 ihr Studium nach den Vorschriften des neuen Lehrerausbildungsgesetzes aufgenommen haben, sollen dadurch zusätzlich zu den formalen Bestimmungen der Prüfungsordnung eine genauere Orientierung über die Studienstruktur und, soweit möglich, auch über bestimmte inhaltliche Prüfungsvoraussetzungen erhalten.

Diese Maßgaben und Empfehlungen nehmen die inhaltlichen Bestimmungen der Prüfungsordnungen nicht vorweg. Sie haben vorläufigen Charakter und dienen als Entscheidungsgrundlage für die Übergangszeit. Sie betreffen die folgenden Sachbereiche:

1. Fachdidaktische Anteile der Lehramtsstudiengänge
2. Formale und inhaltliche Ausgestaltung von Fächern mit Anteilen aus mehreren Disziplinen, sogenannten Integrationsfächern (Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaften, Lernbereiche der Primarstufe)
3. Durchführung der schulpraktischen Studien.

Der Erlaß enthält darüber hinaus Empfehlungen für die Anteile und inhaltliche Ausrichtung fachdidaktischer Studienanteile im Grund- und Hauptstudium. Zugleich wird aber durch eine weitere Regelung der Grundstein für andauernde konflikträchtige Auslegungen durch die potentiell und faktisch beteiligten und interessierten Fächer gelegt. In dem Erlaß heißt es nämlich:

"Bis zum Umfang von 4 Semesterwochenstunden können folgende Veranstaltungen auf die Didaktik eines Faches angerechnet werden, wobei der Umfang der in diesem Fach nachzuweisenden fachdidaktischen Studien sich entsprechend reduziert:

- Fachdidaktische Veranstaltungen aus affinen Fächern im Bereich alte Sprachen, moderne Fremdsprachen, Naturwissenschaften, Wirtschaftswissenschaft/spezielle Wirtschaftslehren, experimentelle technische Fächer;
- (interdisziplinäre) fachdidaktische Veranstaltungen in besonderen Hochschuleinrichtungen, wie z.B. Sprachlehrinstitute;
- praktische Übungen (z.B. Demonstrationsübungen) im Bereich der Naturwissenschaften;
- fachdidaktische Veranstaltungen aus dem Bereich der Erziehungswissenschaft.

Bei der Anrechnung wird vorausgesetzt, daß diese Veranstaltungen fachdidaktische Fragestellungen, wie Begründung des Faches, Lernziele, Auswahl repräsentativer Inhalt, Methoden der Vermittlung, Schulstufenbezug u.a., einschließen."

Das Engagement der Erziehungswissenschaft für fachdidaktische Studien beruhte nicht nur auf entsprechenden

Forschungsaktivitäten in diesem Bereich, es war auch bedingt durch ein verbreitetes Desinteresse der Fächer, die von wenigen Ausnahmen abgesehen keine fachdidaktischen Lehrveranstaltungen anboten; zum Teil auf der Basis der Prüfungsordnung, die in der Regelung (§ 26) eine Möglichkeit sahen, die Zahl der Leistungsnachweise im Fachstudium zu erhöhen.

Trotzdem wurde von den Fächern in den entsprechenden universitären Gremien die Zuständigkeit für fachdidaktische Ausbildung reklamiert und der Erwerb dieser fachdidaktischen Leistungsnachweise in erziehungswissenschaftlichen Veranstaltungen problematisiert.²¹²

In dem bereits erwähnten Gespräch zwischen der LSA des Fachbereichs 9 und dem Leiter des Staatlichen Prüfungsamtes wurde auch diese Frage erörtert, das Ergebnis im Protokoll festgehalten:

- "4. Leistungsnachweise für Fachdidaktik können im Grund- oder im Hauptstudium erworben werden. Unterschiedliche Auffassungen bestehen in der Frage, zu welchem Zeitpunkt im Studium fachdidaktische Veranstaltungen zu empfehlen sind. Das Staatliche Prüfungsamt vertritt die Auffassung, es sei sinnvoll, diese Veranstaltungen bzw. Nachweise nicht vor dem 3. Semester anzusetzen. Vertreter des Instituts für Erziehungswissenschaft halten diese Empfehlung für sachlich nicht zwingend. Es wird auf eine einheitliche Beratungspraxis gedrängt.
5. Die am Institut für Erziehungswissenschaft erworbenen Fachdidaktik-Leistungsnachweise werden vom Staatlichen Prüfungsamt vorläufig, d. h. bis die Zuständigkeitsfrage eindeutiger geklärt ist, anerkannt.
6. Die Anerkennung fachdidaktischer Leistungsnachweise für das erziehungswissenschaftliche Teilstudien ist Sache des Instituts für Erziehungswissenschaft.²¹³
Die Institutsleitung hält währenddessen daran fest, fachdidaktische Lehrveranstaltungen in das Lehrangebot des Instituts aufzunehmen und auch Lehraufträge für Fachdidaktik zu erteilen."²¹⁴

Wegen der fortdauernden Unklarheiten führt am 12.11. 79 der Geschäftsführende Direktor des Instituts für Erziehungswissenschaft, Prof. Dr. H. Blankertz, mit dem Leiter des Staatlichen Prüfungsamtes für Erste Staatsprüfungen für Lehrämter an Schulen, Herrn Ltd. RD Dr. Junker, und der Geschäftsführerin des Prüfungsamtes, Frau Studiendirektorin Steinmeier, ein weiteres Gespräch in dieser Sache. Das Ergebnis dieses Gesprächs, das mit Schreiben vom 16.11.79²¹⁵ den Lehrenden des Instituts für Erziehungswissenschaft bekanntgegeben wurde, ist, daß das Prüfungsamt Leistungsnachweise des Instituts für Erziehungswissenschaft künftig nicht mehr für den Studienfachbereich "Fachdidaktik" anerkennen wird. Das Prüfungsamt beruft sich auf einen Erlaß, dessen Wortlaut zum Zeitpunkt des Gespräches dem Geschäftsführenden Direktor aber noch nicht bekannt ist. Das Protokoll vom 24.5.78 wurde entsprechend korrigiert. Im Sinne des Vertrauensschutzes der Studierenden werden aber Leistungsnachweise in Fachdidaktik, die bis einschließlich Sommersemester 79 erworben wurden, vom Prüfungsamt anerkannt. Darüber hinaus bestanden Sonderregelungen für die Fächer Englisch und Französisch. Für diese Fächer sollten noch über das Wintersemester 79/80 über einen längeren Zeitraum hinaus Leistungsnachweise in Fachdidaktik, die am Institut für Erziehungswissenschaft erworben werden, anerkannt werden. Am 14.11.79 hat die Fachbereichskommission des Fachbereichs 9 den Geschäftsführenden Direktor beauftragt, sich in der fraglichen Angelegenheit an den Kultusminister zu wenden. Mit der Mitteilung vom 16.11. 79 ist die Frage der Anerkennung von Leistungsnachweisen in Fachdidaktik geklärt. Irritationen blieben dagegen aber auch in der Folgezeit nicht aus.

Mit der Prüfungsordnung vom 22.7.81 ist in Fragen der Anrechnung fachdidaktischer Studienanteile wiederum

ein potentieller Konflikt vorbereitet, da der Erlaß vom 31.5.76 partielle Gültigkeit behielt,²¹⁶ eine Anrechnung von bis 8 Semesterwochenstunden fachdidaktischer Veranstaltungen in den Fächern auf das bereits von 40 auf 32 (S II) bzw. 30 (S I) Semesterwochenstunden reduzierte Deputat erziehungswissenschaftlicher Studien eine Beschneidung erziehungswissenschaftlicher Studien auf 14 - 12 Semesterwochenstunden bedeuten würde, die die Erfüllung der mit dem Studium verbundenen Anforderungen insgesamt infrage stellen würde.

Faktisch wurde diese Anrechnungsregelung - trotz entsprechender Informationen in einigen Fächern - lange Zeit nicht praktiziert.

Mit der neuen Studienordnung ist geklärt, daß mit der den Fächern zugeordneten Zuständigkeit für fachdidaktische Studien (einschließlich des Lehrangebots) die Reduktion von 40 Semesterwochenstunden um diese 8 Semesterwochenstunden auf 32 Semesterwochenstunden zu erklären ist.²¹⁷

Schulpraktische Studien

Wie fachdidaktische Studienanteile sind auch die erstmals in Nordrhein-Westfalen für die Lehramtsstudiengänge vorgeschriebenen schulpraktischen Studien ein Novum.

Die in den Rechtsgrundlagen zunehmende Präzisierung der geforderten schulpraktischen Studien hat bis heute die faktische Versorgung aller Lehramtsstudierenden an der Westfälischen Wilhelms-Universität nicht bewirken können.

Zu den hier nicht zu untersuchenden Gründen gehören u.a. auch die von den Schulen im "Einzugsbereich" zur Verfügung stehenden Hospitationsplätze. Die schulpraktischen Studien sind im LABG 75 § 2 Abs. 3 vorgeschrieben:

"(3) Das Studium umfaßt am Ausbildungsziel orientierte erziehungswissenschaftliche und fachwissenschaftliche Studien.

In das erziehungswissenschaftliche Studium sind gesellschaftswissenschaftliche Studien, in das fachwissenschaftliche und erziehungswissenschaftliche Studium sind fachdidaktische und schulpraktische Studien einzubeziehen."

Bezeichnenderweise enthalten die Prüfungsordnungen vom 13.2.76 keine positiv formulierten Aussagen über schulpraktische Studien, lediglich der § 27 Abs. 7 b enthält eine Ersatzregelung:

"(7) Soweit Hochschulen ihrer Verpflichtung, das Lehrangebot entsprechend dem Lehrerausbildungsgesetz zu gestalten, aus Gründen mangelnder Kapazität noch nicht haben nachkommen können, erkennt der Kultusminister ein Studium,

- a) dessen erziehungswissenschaftlichem Anteil fachwissenschaftliche Studien oder dessen fachwissenschaftlichen Anteilen erziehungswissenschaftliche Studien zugerechnet worden sind,
- b) dessen fachdidaktische Studien durch fachwissenschaftliche Studien oder dessen schulpraktische Studien durch erziehungswissenschaftliche Studien ersetzt worden sind,

als ordnungsgemäßes Studium an."

Aufschlußreich ist ein Vergleich mit der Leistungsprüfungsordnung (LPO) I vom 22.7.81, die detaillierte Angaben enthält:

"Das Studium der Erziehungswissenschaft soll schulpraktische Studien in Form eines Orientierungspraktikums während des Grundstudiums umfassen. Daneben

oder an die Stelle des Orientierungspraktikums kann ein Blockpraktikum treten, das am Ende des Grundstudiums oder zu Beginn des Hauptstudiums durchzuführen ist.

Das Studium des Faches soll schulpraktische Studien mit fachdidaktischem Schwerpunkt während des Hauptstudiums umfassen."

Für die Prüfungsordnungen vom 13.2. 1976 enthält der Erlaß vom 31.5.1976 weitere Regelungen:

"Schulpraktische Studien

Das Lehrerausbildungsgesetz (§ 2 Abs. 3) schreibt vor, daß in das fachwissenschaftliche und erziehungswissenschaftliche Studium schulpraktische Studien einzubeziehen sind.

Schulpraktische Studien sind Bestandteil der Lehramtsstudiengänge und damit Veranstaltungen der Hochschule. Sie haben berufsfeldorientierenden Charakter und sollen die zukünftige erzieherische und fachunterrichtliche Handlungskompetenz des Studierenden vorbereiten. Sie dienen einer rechtzeitigen Selbsterprobung und der Veranschaulichung von Studieninhalten, die sich unmittelbar auf Unterricht und Erziehung beziehen.

Bei der Organisation der Praktika sind Modelle zu bevorzugen, die die Schul- und Unterrichtsbesuche auf eine kurze Phase konzentrieren und Unterrichtsteilnahme in Gruppen vorsehen. Als Mindestanforderung ist ein vier Unterrichtsstunden umfassendes Hospitations- oder Erkundungspraktikum in der Schule unter der Betreuung und Mitarbeit von Kontaktlehrern

einzubeziehen. Das Praktikum schließt die Beobachtung von Unterrichtsprozessen und die Möglichkeit der eigenen Erprobung im Bereich Erziehung und Unterricht ein. Die Unterrichts- und Schulbesuche werden in erziehungswissenschaftlichen bzw. fachdidaktischen Veranstaltungen der Hochschule methodisch vorbereitet und kritisch ausgewertet.

Die Erprobung von anderen Formen schulpraktischer Studien ist möglich (weiterführendes Didaktikum, Projektstudien in Zusammenhang mit fachdidaktischen Veranstaltungen für Fortgeschrittene).

Das Nähere regeln die Studienordnungen im Rahmen der Möglichkeiten, die im Lehrangebot der Hochschulen und der Kapazitäten der Ausbildungsschulen der Region gegeben sind.

Bei der Meldung zur letzten Teilprüfung im Rahmen der Ersten Staatsprüfung muß der Bewerber schulpraktische Studien (Praktikum mit begleitenden Veranstaltungen der Hochschule) im Umfang von mindestens 2 Semesterwochenstunden nachweisen. Sie werden im nachgewiesenen Umfang bis zu höchstens 4 Semesterwochenstunden auf die Didaktik eines Faches (Lernbereichs) angerechnet, das an der Ausgestaltung und Durchführung der schulpraktischen Studien beteiligt ist.

Wenn in einzelnen Schulregionen Hospitationspraktika noch nicht durchgeführt werden können, weil entsprechende Kapazitäten an den Schulen nicht vorhanden sind, können auch solche Studien als schulpraktische Studien angerechnet werden, bei denen die Unterrichtsbeobachtung indirekt erfolgt, z.B. in der Unterrichtsmitschau.

Soweit aus Gründen mangelnder Kapazität im Lehrangebot einer Hochschule schulpraktische Studien noch nicht enthalten sind, können sie bei der Meldung zur Ersten Staatsprüfung gem. § 27 Abs. 7 b der Prüfungsordnungen durch erziehungswissenschaftliche Studien ersetzt werden, die thematisch auf den Bereich Schule und Unterricht bezogen sind."

Kapazitative und administrative Schwierigkeiten, nicht nur seitens der Hochschule, waren neben nicht abgeschlossenen inhaltlichen Diskussionen Hinderungsfaktoren. Ein Erlaß des Kultusministers vom 10.12.76 geht in der pragmatischen Absicht, eine vorläufige Regelung schulpraktischer Studien zu treffen, auf einige Problempunkte ein und bittet Regierungspräsidenten und Schulkollegium, sich mit den Hochschulen zwecks Bereitstellung von Ausbildungsschulen abzustimmen. Zugleich wird der Schulstufen- und Schulformbezug der schulpraktischen Studien betont und Entlastungen durch Gruppenhospitationen vorgeschlagen.

"Der gesetzliche Auftrag des LABG (§ 2 Abs. 3) zur Durchführung dieser schulpraktischen Studien ist dabei abzustimmen mit dem Recht des Schülers auf einen geordneten Unterricht und mit den Belangen des Vorbereitungsdienstes."²¹⁸

Obwohl dieser Erlaß im Vergleich mit den Bestimmungen des Bezugserlasses vom 31.5.76 in pragmatischer Absicht auf die Realität zugeht, spiegelt er sie nicht und bleibt ohne sichtbare Wirkung für die Lehramtsausbildung.

Die Studienreformkommission, die (erst) am 27.4.79 Empfehlungen zu den schulpraktischen Studien dem Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen über den Minister

für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen vorlegt, geht auf die praktische Verwirklichung schulpraktischer Studien ein und stellt fest:

"Die Durchführung dieser schulpraktischen Studien, ..., stößt sowohl im Hochschulbereich als auch im Bereich der Schule auf personelle und sachliche Schwierigkeiten. Die Empfehlungen und damit der gesetzlich gebotene Auftrag können aber nur wirksam werden, wenn sowohl vom Minister für Wissenschaft und Forschung als auch von Ihnen die notwendigen Voraussetzungen geschaffen werden."²¹⁹

Zugleich empfiehlt die Studienreformkommission, den Forderungen in künftigen Prüfungsordnungen in Form von Rechtsverordnungen mehr Nachdruck zu verleihen, indem die Zulassung zur Prüfung in Erziehungswissenschaft oder in einem Fach "von der Teilnahme an schulpraktischen Studien gemäß der Studienordnung der jeweiligen Hochschule abhängig"²²⁰ gemacht werden solle. Unklar bliebe jedoch, wie unter der Bedingung nicht erstellter oder nicht genehmigter Studienordnungen zu verfahren sei. Auch wenn die Kommission empfiehlt,

"... in die Vorschriften des § 4 der Prüfungsordnungen einzufügen, daß schulpraktische Studien gemäß den Studienordnungen der Erziehungswissenschaft und der einzelnen Fächer, Lernbereiche etc. Teil des ordnungsgemäßen Studiums sind und der Nachweis ihrer Durchführung Zulassungsvoraussetzung zur Teilprüfung ist."²²¹

Das Dilemma "vor Ort" spiegelt sich schließlich in einem Beschluß der Direktorenversammlung am 7.11.79:

"TOP 6/Ersatz schulpraktischer Studien

Da die von der Prüfungsordnung für die Lehrämter S I und S II geforderten schulpraktischen Studien zur Zeit in Münster noch nicht angeboten werden, ist das Staatliche Prüfungsamt gehalten, bestimmte Lehrveranstaltungen als Ersatz für solche Studien zu bezeichnen und den Nachweis des Besuches von den Kandidaten zu verlangen. Das Institut für Erziehungswissenschaft könnte dem entgegenkommen, indem es im Vorlesungsverzeichnis entsprechende Veranstaltungen mit einem P kennzeichnet und Teilnahmebescheinigungen ausstellt. Eine dahingehende Maßnahme scheint aber nur unter drei Bedingungen sinnvoll zu sein, nämlich dann, wenn

- die mit einem P auszuzeichnenden Lehrveranstaltungen nicht nur aus dem (ohnehin durch den obligatorischen Leistungsnachweis "Allgemeine Didaktik" überlasteten) Problemfeld "Didaktik und Unterricht" entnommen werden müssen;
- alle vom Institut für Erziehungswissenschaft mit einem P ausgezeichneten Lehrveranstaltungen vom Prüfungsamt auch als Ersatzveranstaltungen für schulpraktische Studien anerkannt werden;
- der Charakter des "Ersatzes" deutlich genug erhalten und die Entwicklung wirklicher schulpraktischer Studien nicht behindert wird.

Der Geschäftsführende Direktor wird beauftragt, entsprechende Vereinbarungen mit dem Prüfungsamt zu treffen. Sollte eine positive Absprache erreicht werden, so soll die Regelung vom Vorlesungsverzeichnis des Wintersemesters 80/81 an in Kraft treten." 222

Hinzuzufügen ist, daß das Dilemma Lehramtsstudierende aller Fächer betraf.

Mit Ausnahme einiger Veranstaltungen in den Fächern Theologie, Romanistik, Kunst, Sport und Erziehungswissenschaft, die nur einen Bruchteil der geforderten Hospitation anbieten, wurden bis 1985 keine schulpraktischen Studien durchgeführt. Erschwerend kommt jedoch hinzu, daß die LPO I keine Ersatzregelung enthält und der zitierte Erlaß des Kultusministers sich auf die Prüfungsordnungen vom 13.2.76 bezieht und darum nur höchst begrenzt auf die LPO I bezogen werden kann.

Das Dilemma der betroffenen Studierenden wurde insgesamt weder programmatisch noch pragmatisch gelöst; es wurde von der Entwicklung überholt. Eine weitere Präzisierung enthielt die Prüfungsordnung von 1985. Sie schreibt vor:

"Schulpraktische Studien

(1) Die in das Studium einzubeziehenden schulpraktischen Studien werden in folgenden Formen durchgeführt:

1. Semesterbegleitende Tagespraktika

- a) Vor- und Nachbereitung erfolgen in erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen in der Regel zu Beginn des Grundstudiums
- b) Vor- und Nachbereitung erfolgen in fachdidaktischen Lehrveranstaltungen am Ende des Grundstudiums oder während des Hauptstudiums.

Die für das semesterbegleitende Tagespraktikum vorgesehenen Unterrichtsbesuche werden von der Hochschule begleitet und während der Vorlesungszeit oder im Anschluß daran durchgeführt. Die Unterrichtsbesuche erfolgen im Einvernehmen mit der Schulaufsichtsbehörde. Für jedes semesterbegleitende Tagespraktikum (Vorbereitung, Unterrichtsbesuch, Nachbereitung) sind zwei Semesterwochenstunden anzusetzen.

2. Blockpraktika

- a) Vor- und Nachbereitung erfolgen in erziehungs-

wissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehrveranstaltungen. Der für das Blockpraktikum vorgesehene Besuch des Unterrichts kann unter Beteiligung der Hochschule durchgeführt werden. Der Besuch des Unterrichts erfolgt im Einvernehmen mit der Schulaufsichtsbehörde. Für dieses Blockpraktikum (Vorbereitung, Unterrichtsbesuch, Nachbereitung) sind höchstens vier Semesterwochenstunden anzusetzen.

- b) Vor- und Nachbereitung erfolgen in erziehungswissenschaftlichen oder fachdidaktischen Lehrveranstaltungen. Der für das Blockpraktikum vorgesehene Besuch des Unterrichts wird in der Verantwortung der Schule durchgeführt. Für dieses Blockpraktikum (Vorbereitung, Unterrichtsbesuch, Nachbereitung) sind zwei bis vier Semesterwochenstunden anzusetzen. Der Besuch des Unterrichts dauert in der Regel vier Wochen und wird in der vorlesungsfreien Zeit durchgeführt.

(2) Für schulpraktische Studien sind in jedem Lehramtsstudium vier bis höchstens acht, mindestens aber zwei Semesterwochenstunden anzusetzen. In diesem Rahmen sieht die Hochschule schulpraktische Studien gemäß Absatz 1 vor. Die Unterrichtsbesuche sollen an Schulen durchgeführt werden, die dem angestrebten Lehramt entsprechen. Die Hochschule stellt eine Teilnahmebescheinigung aus. Der Kultusminister regelt die Beteiligung der Schulen an den schulpraktischen Studien."

Seit dem Wintersemester 86/87 gilt für die Westfälische Wilhelms-Universität eine Praktikumsordnung, die für alle Lehramtsstudierenden schulpraktische Studien differenziert und verbindlich vorschreibt.²²³

Aber auch nach zunehmender Differenzierung in der Prüfungsordnung, verbindlicher Festschreibung durch Praktikums- und Studienordnung (ESL) bestätigt sich wieder, daß eine verbindliche Forderung nicht mit ihrer Realisierung verwechselt werden darf. Wittenbruch, der sich dezidiert mit schulpraktischen Studien an der Universität Münster auseinandergesetzt hat, stellt fest: "Seit über einem Jahrzehnt beschäftigt man sich mit den gleichen Problemen, die dennoch bis heute ungeklärt bleiben."²²⁴

An dieser Stelle sollen aber nur noch einige Irritationen erwähnt werden.

Eine gründet darin, daß die Studienordnung²²⁵ schulpraktische Studien in Form eines erziehungswissenschaftlichen Tagespraktikums verbindlich für den Abschluß des Grundstudiums vorschreibt, der Fachbereich angesichts unerwartet hoher Studienanfängerzahlen nicht alle Studierenden trotz sprunghaft angestiegener Veranstaltungszahlen in diesem Bereich wirklich "versorgen" konnte.

Im Bereich schulpraktischer Studien gibt es aber auch eine perspektivenreiche Entwicklung, die bezeichnenderweise ihren Ausgang von den konkreten Bedingungen der Studienpraxis (drastischer Anstieg der Studienanfängerzahlen in Lehramtsstudiengängen etc.) nimmt.

Im Sommersemester 1985 wurde erstmals eine Sonderveranstaltung in Form einer Ringvorlesung zur Versorgung von 350 der 700 auf einer Warteliste stehenden Studierenden eingerichtet.

Wenn diese Veranstaltung im Kontext des aspektreichen Zusammenhangs zwischen dem Bereich schulpraktischer Studien und der Studienpraxis in Bildungsgängen des Tertiärbereiches reflektiert wird, kann ihre Bedeutung für Lehrangebotsorganisationen allgemein und konkret für die Entwicklung neuer Modelle schulpraktischer Stu-

dien erhellt werden (gegenwärtig wird im Fachbereich die Möglichkeit einer Koppelung von tutorenangeleiteter Kleingruppenarbeit mit Hospitationen und mit Großveranstaltungen diskutiert).

Studienaufbau

Mit den Prüfungsordnungen für Lehramtsstudiengänge vom 13.2.76 wird das Studium des "Begleitfaches" Erziehungswissenschaft in Studienabschnitte gegliedert. Die Aufteilung des Studiums in Grund- und Hauptstudium ergibt sich aus dem neuen Status der Erziehungswissenschaft im Rahmen des Lehramtsstudiums und entspricht den Regelungen der Prüfungsordnungen für die Unterrichtsfächer.

In der Studienreformdebatte der sechziger und siebziger Jahre wird dieser Aufteilung Gewicht beigemessen und als geeignetes Mittel angeführt, das Studium effektiver zu machen.²²⁶ Zugleich sind die den unterschiedlichen Studienabschnitten zugeordneten Freiheitsgrade bei der Studienplanung Gegenstand heftiger Kontroversen.²²⁷

Der Senat der Westfälischen Wilhelms-Universität empfiehlt den Fachbereichen, den Bedürfnissen der Studienanfänger nach einem geregelten Studienaufbau und dem Wunsch der fortgeschrittenen Studierenden nach einem Spielraum für die Gestaltung größerer Studienabschnitte nach eigenem Ermessen in der Form Rechnung zu tragen, daß sie das Studium in Grund- und Hauptstudium gliedern und den Aufbau des Grundstudiums in stärkerem Maße festlegen als den des Hauptstudiums.²²⁸

Das Institut für Erziehungswissenschaft wird mit dieser Auflage der Prüfungsordnungen schon vor der Erstellung

entsprechender Studienordnungen mit einer Reihe von Problemen konfrontiert, da weder die inhaltlichen Anforderungen an das Grundstudium festgelegt sind noch Art und Form des Nachweises über das erfolgreich abgeschlossene Grundstudium. Während der gesamten Dauer eines Grundstudiums von vier Semestern, gerechnet vom Sommersemester 76, erhalten die betroffenen Studierenden lediglich von der Studienberatungsstelle Informationen in Form von Empfehlungen hinsichtlich des Aufbaus und der Zahl zu erwartender Leistungsnachweise.²²⁹

Kontrovers geführte Diskussionen im Institut und im Fachbereich, die auch die Kompetenzen der Studienfachberatung berührten, spiegeln sich in zwei Fachbereichskommission-Beschlüssen vom Dezember 77. Der erste Beschluß sah vor, den Nachweis über das abgeschlossene Grundstudium für das Fach Erziehungswissenschaft einschließlich der für den Abschluß erforderlichen Studiennachweise in Form von Leistungsnachweisen abzuschaffen.

Am 14.12.77 wurde dann beschlossen, das Grundstudium auch formal abzuschließen, wenn vier Fachsemester Studien in Erziehungswissenschaft (16 SW) und zwei Leistungsnachweise nachgewiesen werden konnten.

Diese Beschlüsse sind zugleich die ersten von einem Gremium beschlossenen Informationen, die allerdings eher den in der Studienpraxis eingeschliffenen Regelungen folgten als ihrerseits die Studienpraxis prospektiv zu regeln. Die Direktoren des Instituts für Erziehungswissenschaft beziehen sich in ihrer Sitzung am 8.2.78 auf diesen Beschluß der Fachbereichskommission und nehmen ein "von der Studienberatungsstelle des Instituts für Erziehungswissenschaft (M. Pfromm) entwickeltes und dem Prüfungsamt für Lehrämter gegenüber erläutertes Formblatt ... zur Kenntnis."²³⁰

"Die allgemeine Auffassung geht dahin, daß derartige im Vorgriff auf noch zu treffende Regelungen (Studienordnungen) erfolgende Festlegungen provisorisch (Kriterien und Verfahren) seien. Bis auf weiteres werden Bescheinigungen, die in der Studienberatungsstelle sachlich vorgeprüft sind, durch den Geschäftsführenden Direktor unterschrieben. Andere Verfahren sind, sofern sie denselben Erfolg (Anerkennung durch das Prüfungsamt) haben, mit dieser Verfahrensvariante nicht ausgeschlossen".²³¹

Die normative Kraft des Faktischen trifft auf ebendiese Kräfte mit anderen Stoßrichtungen. Im Rahmen einer "Informationslückenbeseitigung" teilt der Geschäftsführende Direktor allen Lehrenden und der Fachschaft des Instituts noch einmal im Wortlaut den Beschluß der Direktoriumssitzung mit und nennt eine "dezentralisierte Erledigung dieses arbeitintensiven Papierkriegs in der Studienberatungsstelle" wünschenswert, weil so "wieder Zeit für Studienberatung frei würde."²³² Im August 1978 wird für ein solches dezentrales Verfahren beim Staatlichen Prüfungsamt für Lehrämter die Zustimmung des Prüfungsamtes erbeten. Lediglich "Ausnahmen vom 'Normalfall' (z.B. Anerkennung von Studien an ausländischen Hochschulen, Wechsel des Studienganges etc.) werden bis auf weiteres wie bisher von der Studienberatungsstelle des Instituts (M. Pfromm) und der Geschäftsführung bearbeitet."²³³ Dieses Verfahren wird, nachdem das Prüfungsamt einige Auflagen genannt hat, nach dem Wintersemester 78/79 von den Direktoren des Instituts akzeptiert.²³⁴ Nach einem weiteren Schreiben des Geschäftsführenden Direktors kann die dezentrale Ausstellung der Bescheinigung am 1.3.79 erfolgen.²³⁵

Mit diesem Schritt wird eine ausreichende Information der betroffenen Lehrenden erforderlich, da in der Praxis

des Ausstellens dieses Nachweises eine Reihe von Fragen auftauchen. Von der Studienberatungsstelle werden am 29.11.79 aufgrund

- a) fehlerhaft ausgestellter Nachweise
- b) damit verbundener Probleme Betroffener Studierenden mit dem Prüfungsamt und
- c) etliche Rückfragen durch Lehrende Erläuterungen gegeben.²³⁶

Die Einführung von Studienabschnitten tangierte nicht nur pragmatische Regelungen über Studienanforderungen und das Ausstellen der geforderten Nachweise, sondern auch prinzipielle Fragen, die den Sinn solcher Aufgliederung des Studiums in ein Grund- und ein Hauptstudium erörterten. Daß es dabei nicht um die mit wissenschaftlicher Neugier geführte Auseinandersetzung mit 'neuen', von der Administration eingeführten Studienstrukturen ging, wird deutlich, wenn man sich die unterschiedlichen Standpunkte vergegenwärtigt, die in der Studienreformdebatte zum Aufbau des Studiums eingenommen wurden. Für die Einführung eines Grundstudiums plädierten besonders der Wissenschaftsrat.

Kritiker dieser Regelung sahen darin einen falschen Pragmatismus und die Aberkennung der mit der Reifeprüfung zuerkannten Mündigkeit während der Dauer des Grundstudiums.²³⁷

Das Selbstverständnis, mit dem Prüfungsordnungen Grund- und Hauptstudium behandelten, war bei vielen Lehrenden des Instituts für Erziehungswissenschaft nicht vorhanden. Ihre Auffassung von einem Grundstudium wich häufig erheblich von dem ab, was in der Diktion der Prüfungsordnungen darunter zu verstehen sei, und führte darum zu mancherlei Unsicherheiten; auch bei der Anerkennung von Leistungsnachweisen. Um eine Klärung dieses Begriffes war auch der Geschäftsführende Direktor bemüht.

Im Rahmen der Informationslückenbeseitigung stellte er zur aufgeworfenen Frage, was "Grundstudium" oder "Grundstudiumscharakter" heiße, in bewußt primitiver Form folgendes fest:

"Ein Tutor, der mindestens vier Semester Pädagogikstudium hinter sich hat, unterstützt die Lehre im Anfängerstudium; sind in einer Veranstaltung in beträchtlichem Ausmaß bzw. überwiegend Studierende mit weniger als vier Fachsemestern Pädagogik, hat diese 'Grundstudiumscharakter', ganz gleich, ob sie im Vorlesungsverzeichnis als 'Grundstufe' oder 'Weiterführende Stufe' ausgeschrieben ist. Studierende mit hoher Fachsemesterzahl (Lehramt) sind häufig, obwohl Anfänger in Pädagogik, Teilnehmer in weiterführenden Veranstaltungen (weil wir keinen Studiengang für Begleitfachstudenten anbieten können)."²³⁸

In der Sache war dies jedoch keine Klärung. Hier spiegelten sich vielmehr die unterschiedlichen Auffassungen zwischen den Setzungen der Kultusbürokratie und dem Verständnis der Wissenschaftler "vor Ort". Die Studienplanung der Studierenden wurde dadurch zusätzlich erschwert, weil solche Differenzen nicht nur abstrakt zwischen Administration und Verständnis der Wissenschaftler "vor Ort" bestehen, sondern sich zwischen Prüfungsämtern und Studierenden im Rahmen der Anmeldung zu einer Prüfung konkretisieren. In solchen Auseinandersetzungen haben juristische Regelungen mehr Gewicht als das Selbstverständnis der Wissenschaftler.

Der Studienfachberatung fällt in solchen Situationen die Funktion der Vermittlung und der Information zu, besonders dann, wenn der Studierende mit der ihn überfordernden Zumutung konfrontiert wird, sein Studium an

Regeln zu orientieren, nach denen er es im Sinne der Prüfungsordnungen nicht abschließen kann.

Zu den Kuriositäten muß auch die Aufforderung der Direktoren an die Abteilung Sozialpädagogik und die Arbeitsbereiche Vorschulerziehung und Psychologie gerechnet werden, der Geschäftsführung mitzuteilen, "welche angekündigten Veranstaltungen Grundstufencharakter haben".²³⁹

Dies wird mit der "Schwierigkeit" begründet, "daß (vornehmlich wegen des Begleitfachstudiums) 'Grundstufe' und 'Grundstudium' nicht dasselbe sind."²⁴⁰

Konflikte solcher Art lassen sich auch festmachen an der Frage der Anerkennung von Leistungsnachweisen.

Leistungsnachweise

Leistungsnachweise, sogenannte 'Scheine', sind von den Prüfungs- und Studienordnungen geforderte Bescheinigungen über spezifizierte Leistungen. Da zudem Zahl und Art der Leistungsnachweise zunehmend genauer differenziert werden, ihr Erwerb für den Fortgang der Studien auch als Voraussetzung zur Zulassung zu einer Prüfung unerlässlich ist, sind Leistungsnachweise zum wichtigsten 'Erfolgsnachweis' schlechthin im Studium geworden. In dem Maße jedoch, in dem Aufbau und Anforderungen eines Studiums vornehmlich über Leistungsnachweise geregelt werden, wächst die Möglichkeit der Veränderung des Studiums von interessen geleiteter Auseinandersetzung mit Studieninhalten hin zu einem sogenannten 'Scheinstudium', in dem arbeitsökonomische Gesichtspunkte die Auswahl der Lehrveranstaltungen bestimmen.

Dieser Sachverhalt würde umfangreiche Untersuchungen

zu grundsätzlichen Fragen, wie nach dem Verhältnis Leistungsnachweis und Qualifikation oder Leistungsnachweis und Motivation rechtfertigen; bei der nachfolgenden Erörterung stehen sie nur im Hintergrund, damit der Stellenwert der Leistungsnachweise, ihre Ambivalenz für Studienorganisation und Studienplanung um so deutlicher werden.

Der Beginn des Untersuchungszeitraumes fällt zusammen mit dem Beginn neuer Lehrerprüfungsordnungen, die seit her zunehmend Einfluß auf die Studienpraxis nehmen wollen, indem sie über Dauer, Umfang und Inhalte der Studien Aussagen machen und entsprechend auch über Art und Zahl zu erwerbender Leistungsnachweise. Wie gewichtig solche administrativen Eingriffe sind, wird schon daran deutlich, daß sehr frühzeitig grundsätzliche formaljuristische Fragen im Umfeld aufgegriffen wurden. So wird u. a. in einer Ergebnissniederschrift des Kultusministers vom 10.10.78 zur "Ausstellung von Leistungsnachweisen" festgestellt:

"Zur Ausstellung von Leistungsnachweisen sind im Prinzip alle Hochschullehrer berechtigt, die Lehrveranstaltungen durchführen. Als gültige Leistungsnachweise im Sinne von § 4 PO sind jedoch nur solche anzunehmen, die mit dem Stempel des Fachbereichs versehen sind."

Wird der Leistungsnachweis systematisch im Kontext formaljuristischer und administrativer Auflage erörtert und historisch seiner Entwicklung vom 'unspezifischen' Leistungsnachweis bis zur Aufgliederung in Leistungsnachweise und qualifizierte Studiennachweise²⁴¹ in die Erörterung einbezogen, dann steht der Leistungsnachweis für Versuche, das sicherzustellen, was der Leistungsnachweis vorgab zu sein: Ein objektiver vergleichbarer Nachweis einer definierten Leistung.

Die Forderung nach einem bestimmten Wissen und bestimmten Fähigkeiten als Voraussetzung für die Berufsqualifikation wird in die knappe Diktion der Prüfungsordnung(en) übertragen und steht dann als verbindliche Auflage der Studienpraxis gegenüber, in der ein quantitativ und qualitativ ausreichendes Lehrangebot bereitstehen muß. Dabei entstehen jedoch für die Hochschule/das Fach und in der Folge für die Lehrangebotsplanung und Studienplanung eine Reihe unterschiedlicher Probleme, wie die 'Geschichte des Leistungsnachweises Allgemeine Didaktik' belegt. Die Prüfungsordnung von 1976 fordert:

"(4) In Erziehungswissenschaft und in jedem Fach hat der Bewerber den erfolgreichen Abschluß des Grundstudiums oder eines entsprechenden Eingangsstudiums nachzuweisen.

Außerdem sind

1. in jedem Fach zwei Leistungsnachweise aus verschiedenen Teilgebieten des Hauptstudiums oder eines entsprechenden Studienabschnittes und in Erziehungswissenschaft ein Leistungsnachweis aus einem Teilgebiet des Hauptstudiums oder eines entsprechenden Studienabschnittes
2. je ein Leistungsnachweis aus der Didaktik seiner Fächer und in Erziehungswissenschaft aus dem Bereich der allgemeinen Didaktik

zu erbringen."

Der Studienumfang für Studien der Allgemeinen Didaktik ist mit 4 Semesterwochenstunden angegeben.

Unter vier Aspekten läßt sich der Weg der Transformation einer Anforderung bis zur qualifizierenden Lehrveranstaltung rekonstruieren. Der erste inhaltliche Aspekt betrifft die zu vermittelnden Inhalte in der Allgemeinen Didaktik. Herwig Blankertz hat die Vielfalt didaktischer Theorien aufgezeigt²⁴² und einen Strukturierungsvor-

schlag gemacht, der von seinen Schülern erweitert²⁴³
und z. T. seinerseits kategorisiert wurde.²⁴⁴

Eine objektive Festlegung der zu vermittelnden Inhalte ist darum nicht möglich; die Entscheidung darüber trifft der einzelne Lehrende. Diese Tatsache berührt zugleich den zweiten Aspekt: Den Status des lehrenden Hochschullehrers, der in Forschung und Lehre frei ist.

Dies alles muß noch keine Verzerrung geforderter Qualifikationen in konkreter Studienpraxis darstellen. Es bleibt aber festzuhalten, daß inhaltlich geforderte Qualifikationen sich nicht inhaltlich festschreiben lassen.

Ähnlich verhält es sich mit dem dritten, dem hochschuldidaktischen Aspekt, der in diesem Kontext besonders augenfällig ist. Unter diesem Aspekt könnte als Mindestvoraussetzung ein zeitlich und inhaltlich aufeinander abgestimmtes Lehrangebot, das an den Bildungs/Studienstand der Studierenden anknüpft und die Möglichkeit zur Fortsetzung didaktischer Studien und Verknüpfung mit anderen erziehungswissenschaftlichen Studienelementen bietet, reklamiert werden. Diese hochschuldidaktische Förderung kollidiert jedoch potentiell mit dem Status der Lehrenden und mit der faktischen Organisation erziehungswissenschaftlicher Studien.

Als allgemeines Problem, das sich hochschuldidaktischen Forderungen entgegenstellt, deutet sich hier an, daß bei den einzelnen Hochschullehrern unterschiedliche hochschuldidaktische Annahmen, Theorienkonzepte und Einschätzungen der eigenen Lehre in ihrer Gesamtheit noch kein ausgewiesenes hochschuldidaktisches Konzept ergeben. Gleichwohl ist ein pluralistisches Lehrangebot einschließlic der unterschiedlichen hochschuldidaktischen Implikation in seiner Gesamtheit ein gewichtiger, die

Qualifikation beeinflussender Faktor. Hier entsteht der Eindruck, den bereits Schülein formulierte,

"als stünden der Selbstreflexion der Wissenschaft (nicht des einzelnen Wissenschaftlers, M.P.) strukturelle und historische Bedingungen im Wege und als bedürfe es bestimmter historischer Entwicklungen und empirischer Umstände, damit sie sich theoretisch und praktisch durchsetzen kann."²⁴⁵

Der vierte Aspekt betrifft administrativ-organisatorische Fragen. An ihm läßt sich am ehesten die Wirklichkeit der Studienpraxis festmachen. Zu seinem Verständnis sind jedoch die drei ersten Aspekte unverzichtbar. So kann nur aus dem Zusammenhang der Aspekte verstanden werden, daß sich die Aktivitäten der Geschäftsführung auf eher administrativ-organisatorische Fragen, wie

- wer kann /soll Veranstaltungen zur Allgemeinen Didaktik anbieten?
- wie sind solche Veranstaltungen zu kennzeichnen?
- wie wird die Anerkennung durch das Prüfungsamt geregelt/sichergestellt?

konzentrierten.

In einer Sitzung am 31.5.1978 vereinbarten die Direktoren, daß die Geschäftsführung "auf dem Dienstwege mit dem Prüfungsamt klären (solle), unter welchen Bedingungen ein Leistungsnachweis in Allgemeiner Didaktik anzunehmen ist."²⁴⁶ Das Prüfungsamt teilt mit, "daß es in der Kompetenz des Fachbereiches liege, Bedingungen für die Ausstellung eines gültigen Leistungsnachweises "Allgemeine Didaktik" (Prüfungsordnung, § 4) festzulegen. Diese Auskunft soll in einer Aktennotiz festgehalten werden."²⁴⁷ Damit folgt das Prüfungsamt einer Regelung,

nach der "bei der Bewertung von Leistungsnachweisen das Studienangebot der Hochschule berücksichtigt werden (muß).²⁴⁸ Darum ist es zunächst Aufgabe der Fachbereiche, Aussagen zum Verhältnis von Anforderungen und Lehrangebot zu machen. Damit wird die Rechtsposition bestätigt, nach der Hochschullehrer zwar berechtigt zum Ausstellen von Leistungsnachweisen sind (soweit sie Lehrveranstaltungen durchführen); der Stempel des Fachbereichs aber für die Anerkennung gefordert wird.²⁴⁹

"Mängel in den inhaltlichen Anforderungen der Studienveranstaltungen und den dazu ausgestellten Leistungsnachweisen sind vom Prüfungsamt bei der Hochschule zu beanstanden."²⁵⁰ Die Hochschule ist jedoch aus den genannten Gründen sehr zurückhaltend. Im Institut für Erziehungswissenschaft werden lediglich "alle Lehrenden gebeten, Veranstaltungsankündigungen, in denen ein 'Schein' Allgemeine Didaktik erworben werden kann, künftig mit 'D' zu kennzeichnen."²⁵¹ Diese scheinbar nur peripher die Veranstaltungen zur Allgemeinen Didaktik berührenden Regelungen haben jedoch für die Praxis dieser Veranstaltungen Auswirkungen.

Die Annahme nämlich, daß die zurückhaltende Einflußnahme auf die Lehrangebotsplanung der Lehrenden die Studien- und Studiengangplanung entsprechend wenig berühre, erweist sich in der Studiengangpraxis als falsch. Jede Regelung hat Auswirkungen über das hinaus, was sie zu regeln oder nicht zu regeln beabsichtigt, weil sie in der Komplexität der die Studienpraxis bestimmenden Faktoren, wie Erwartungen, Selbstverständnis z. B. von Statusgruppen, Beharrungstendenzen etc., übersetzt werden. Konkrete, noch nicht vollständige Belege dafür sind:

- Die fehlende Regelung des Umfangs der Veranstaltungen in Allgemeiner Didaktik führte zu einer 'Konkurrenz' zwischen einsemestrigen und zweisemestrigen Veranstal-

tungen. Über ein Jahrzehnt wurden per Empfehlung oder durch Selbstbindung innerhalb einer Gruppe in unterschiedlichem Umfang zweisemestrige Veranstaltungen angeboten, in denen der Erwerb des Leistungsnachweises Allgemeine Didaktik aufgrund der Teilnahme an beiden Veranstaltungen und eines Arbeitsbeitrages in einer der beiden Veranstaltungen erworben werden konnte. Gleichzeitig konnte der Leistungsnachweis auch in einsemestrigen Veranstaltungen erworben werden.

Für die Studienrenden war die Folge zunächst Verwirrung und schließlich Auswahl der Veranstaltungen auch unter 'studienökonomischen' Gesichtspunkten. Daß die Vergabe der Leistungsnachweise für Veranstaltungssequenzen nicht eindeutig organisiert werden konnte und der Grundsatz der Gleichbehandlung nicht eingehalten wurde, sei nur am Rande angemerkt. So wurden in diesen Veranstaltungen z. T. zwei gültige Leistungsnachweise Allgemeine Didaktik I und Allgemeine Didaktik II oder nur ein Leistungsnachweis Allgemeine Didaktik I und II angestellt, oder in Veranstaltungen, in die schulpraktische Studien integriert wurden (ab Sommersemester 1986) ein Nachweis über schulpraktische Studien und ein Leistungsnachweis Allgemeine Didaktik aus- gegeben.

Umgekehrt wurden aber auch in einsemestrigen Veranstaltungen, wenn sie z. B. von Lehrbeauftragten gehalten wurden (die in der Regel Lehraufträge im Umfang von 2 Semesterwochenstunden erhalten), die sich zugleich aber einem Konzept der Integration schulpraktischer Studien in Studien zur Allgemeinen Didaktik verpflichtet fühlten, zwei Bescheinigungen (Nachweis schulpraktischer Studien und Leistungsnachweis Allgemeine Didaktik) aus- gegeben.

Diese Praxis ist hochschuldidaktisch interpretierbar,

mit hochschuldidaktisch unterschiedlichen Konzepten oder mit Wissenschaftspluralismus ist sie aber nicht hinlänglich beschrieben. Dazu ist ein Faktor bei der Studienplanung und bei Qualifikationsprozessen zu gewichtig: Motivation und Erwartung der Studierenden an Veranstaltungen.

Mit der Quantifizierung der Studien und mit zunehmender inhaltlicher Festlegung von Qualifikationsnachweisen änderte sich das Studienverhalten. So wie mit der Festlegung des Studienvolumens der per Belegpraxis formal nachgewiesene Studienumfang zunächst Ausmaße annahm, die z. B. das 2 - 3fache des Geforderten ausmachten (aus Sorge, es könne formal etwas versäumt werden oder weil man schlicht mit dem Begriff Semesterwochenstunden nicht umgehen konnte), so strömten Studierende in Veranstaltungen zur Allgemeinen Didaktik. Entscheidend für den Besuch dieser Veranstaltung war darum häufig nicht primär das Interesse an der Thematik, sondern die Planungsmaxime, möglichst schnell alle definierten Studiennachweise zu erbringen.

Der Zusammenhang von administrativ-formalen Regelungen und Studieninhalten hat auch verhindert, daß das Studierverhalten der Studierenden in der Lehrangebotsplanung berücksichtigt wurde. Zwar hat bei den Überlegungen, Veranstaltungen zur Allgemeinen Didaktik zweisemestrig anzubieten, auch eine Rolle gespielt, daß sie durch das Studierverhalten die Funktion einer Studieneingangsphase übernommen hatten; diese Aufgabe konnte aber nicht weiterentwickelt werden, weil in der im Zuge der Integration der Pädagogischen Hochschule und der Fächergruppe Pädagogik in dem Fachbereich Erziehungswissenschaft zum Sommersemester 1985 von den entsprechenden Fachvertretern gemeinsam erarbeiteten Studienordnung Erziehungs-

wissenschaft (GSL) der Leistungsnachweis Allgemeine Didaktik zum Pflicht-Leistungsnachweis im Hauptstudium wurde und das Lehrangebot des "neuen" Fachbereiches daraufhin entsprechend verändert wurde.

Eine Verbindung der Lehrinhalte der Veranstaltungen zur Allgemeinen Didaktik mit realen Bildungsgängen der Studierenden zeichnet sich erst in dem Konzept der Didaktik als Bildungsgangforschung ab.²⁵² Dieses Konzept hat allerdings die Frage der Lehrangebotsorganisation und ihre didaktische Funktion noch nicht einbezogen.

Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft als Disziplin und das Problem der Vermittlung eines Grundlagenwissens in der Erziehungswissenschaft

Das Studium der Erziehungswissenschaft ist in allen Studiengängen immer ein mehr oder weniger großer Teil des Studiums. Die Skala reicht von mindestens 12 Semesterwochenstunden (Pädagogik) im Begleitfach Erziehungswissenschaft im Rahmen der Lehramtsstudiengänge nach der StO vom 13.4.1988 gegenüber etwa 64 Semesterwochenstunden je Unterrichtsfach (Sek. II) bis 104 Semesterwochenstunden im Diplom-Studiengang (Diplom-Studienordnung vom 15.2.1983) gegenüber 18 Semesterwochenstunden in jedem der vorgegebenen Nebenfächer Psychologie und Soziologie. Die Quantifizierung der Fächeranteile ist aber nur Teil des Problems der Integration der nur programmatisch zu einer Einheit verbundenen Fachwissenschaften in einem Studiengang; denn in "Wirklichkeit fehlt ... ein gemeinsames Selbstverständnis der Einzelwissenschaften über Funktion und Notwendigkeit ihres Beitrages für die Berufsqualifikation."²⁵³

Den weitestgehenden Versuch einer administrativen Regelung zur Integration der Studieninhalte stellen die Besonderen Vorschriften für die einzelnen Unterrichtsfächer und das Prüfungsfach Erziehungswissenschaft im Rahmen der Lehramtsstudiengänge dar, die für das Prüfungsfach Erziehungswissenschaft für alle beteiligten Fächer die Zuordnung der Veranstaltungen zu gemeinsamen Bereichen und Teilgebieten vorsehen. Gemeinsame Oberbegriffe können aber die Tendenz, die besonders in den Fachwissenschaften beobachtbar ist, je spezifische Ansprüche zu verabsolutieren, kaum brechen.

"Hierdurch werden bei den Studenten Mentalitätsstrukturen erzeugt, die am allerwenigsten dazu beitragen, im Berufsbezug das ordnende und strukturierende Element der Ausbildung zu erkennen."²⁵⁴

In der Praxis finden die Studierenden kein integratives, sondern unter formalen Oberbegriffen auch in der Ankündigung additives Angebot der beteiligten Fächer vor, das weder inhaltlich noch strukturell, nicht einmal zeitlich aufeinander abgestimmt ist. Selbst Versuche, im Kommentierten Vorlesungsverzeichnis Veranstaltungen der an den Studiengängen beteiligten gesellschaftswissenschaftlichen Fächer (Philosophie, Politikwissenschaft, Psychologie, Soziologie) aufzunehmen, sind gescheitert. "Diese Elemente zu einem sinnvollen System zu verbinden, ist schon in der reinen Spekulation ungemein schwierig. In der Realität treten sie vollends auseinander."²⁵⁵ Eine Variante des Problems, die 'verhinderte'²⁵⁶ Integration fachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher bzw. allgemeindidaktischer Fragestellungen wurde oben beschrieben.

Desintegrationsprobleme ergeben sich zusätzlich auch als Folge von Spezialisierungen und Differenzierungsprozessen innerhalb der Erziehungswissenschaft.

"Durch die Entwicklung empirisch-sozialwissenschaftlicher Methoden und ihre Anwendung besonders im Bereich der Lern- und Sozialisationsforschung, fortschreitende Differenzierung in der erziehungswissenschaftlichen Theorie-Bildung, Einbeziehung neuer Aspekte von Bildung und Erziehung (bildungsökonomische, bildungsrechtliche, planungspolitische) Ausprägung neuer Forschungsgebiete (z. B. im Bereich der Curriculum-Forschung) - um nur einige Faktoren zu nennen - ist der Bereich der Grundwissenschaften erheblich ausgeweitet, vielfach spezialisiert und aufgegliedert worden. In der Lehrerbildungsdiskussion hat sich dieser Prozeß in Gestalt ständig wachsender Kataloge von Einzelbestandteilen der verschiedenen Komponenten niedergeschlagen."²⁵⁷

"Auf diese Weise werden durch fortschreitende Spezialisierung und Differenzierung der Einzeldisziplinen dem Auszubildenden gegenüber ständig expandierende 'idealtypische Anforderungsstrukturen' formuliert. Wenn man aber davon ausgeht, daß mit der Einbeziehung stets neuer Wissenschaftsbereiche in den Studiengang für Lehrer nicht beabsichtigt sein kann (hiergegen spricht allein schon das Argument der Studienökonomie), "daß der künftige Lehrer sich deren Gegenstände universalisch und im Nachvollzug einer je wissenschaftseigenen Systematik, aneignen soll, sondern vielmehr in ihrer Bedeutung für eine ganz spezifische Tätigkeit" (60), dann erhebt sich erneut die Frage nach einem Bezugsrahmen, durch den das Verhältnis der verschiedenen Komponenten und Disziplinen zueinander und ihrer Funktion im Hinblick auf die intendierte Ausbildungsziele geklärt wird."²⁵⁸

"Die Verarbeitung der Diskrepanz zwischen idealtypischen Anforderungsstrukturen und Erfordernissen der Studienökonomie wird dem einzelnen Studenten überlassen. Das Resultat ist dergestalt aber gleichermaßen von Studenten wie von der Bildungsadministration geführten Klage über den Eklektizismus herkömmlicher Lehramtsstudien hinlänglich bekannt. Dieser Aspekt führt auf eine weitere Äußerungsform der Desintegration der Komponenten. Sie wird insbesondere von den Studierenden selbst wahrgenommen."²⁵⁹

Weil fortschreitende Differenzierung zur Isolation der Komponenten führt, wird die Vermittlung eines Grundla-

genwissens zunehmend schwieriger. Dabei steht Grundlagenwissen hier weniger für ein Ausbildungsziel als vielmehr für seine Funktion in Bildungsgängen gerade unter den genannten Bedingungen der Desintegration der Komponenten.

Im Spiegel möglicher Ursachen zeigt sich die Dimension der Behinderungen in Bildungsgängen im Tertiärbereich. Homfeld weist auf allgemeine wissenschaftshistorische, -soziologische und -organisatorische Ursachen hin. Unter wissenschaftsgeschichtlichem Aspekt sieht er die Auffächerung der Disziplinen analog zum Prozeß gesellschaftlicher Arbeitsteilung mit der Möglichkeit zu größerer technischer Effizienz und die Reduktion von Komplexität durch Spezialisierung.

Unter wissenschaftssoziologischem Aspekt begreift er die Bildung wissenschaftlicher Subkulturen, und auf institutioneller und wissenschaftsorganisatorischer Ebene siedelt er die fachspezifische Beschreibung von Stellen an.²⁶⁰

In diesen Dimensionen relativiert sich die Regelungsfunktion der genannten Besonderen Vorschriften; von Prüfungs- und Studienordnungen ganz allgemein. Sie regeln lediglich die quantitativen Rahmenbedingungen, unter denen Lehr- und Lernprozesse ablaufen. Qualitative Probleme der ungleich komplexeren Ausbildungswirklichkeit, wie die infolge zunehmender Differenzierung der Einzelwissenschaften, der Herausbildung interdisziplinärer Problemstellungen, der Zunahme der Arbeitsteilung bei gleichzeitiger Komplexität der Kooperation in Forschungsprozessen, regeln sie nicht.

Wenn für Studien- und Bildungsgänge die Auswahl und Zuordnung von Lernsituationen sowohl unter institutionellen wie individuellen Ordnungsmustern als bedeutend

angesehen wird,²⁶¹ dann wirkt sich die mit der Differenzierung der Wissenschaft(en) einhergehende Spezialisierung nachteilig auf den inhaltlichen Zusammenhang in der Folge von Lernsituationen aus. "Durch den einzelnen Hochschullehrer ist dieser Zusammenhang jedenfalls nicht herstellbar."²⁶²

Genauso dürfte eine Veranstaltung mit dem Anspruch, grundlegende Strukturen wissenschaftlichen Wissens zu vermitteln, überfordert sein.

Ob eine hochschuldidaktische Wissenschaftskritik²⁶³ dies leisten kann, bleibt fraglich, da sie nur eine Voraussetzung für Wissenschaftsorganisation im Sinne einer Organisation wissenschaftlicher Qualifikationsprozesse sein kann.

Daß qualitative Probleme der Studienpraxis nicht nur durch in der Wissenschaftsentwicklung selbst gründende Defizite der Studiengangentwicklung verursacht sind, sondern zum Teil auch durch Faktoren, die für das Selbstverständnis der Wissenschaft keinen Stellenwert haben, zeigen die erwähnten Beispiele zur Unmöglichkeit einer an sich notwendigen Sequenzbildung.

Vergabefristen für Lehraufträge, Ankündigungspraxis und Vergabepaxis von Leistungsnachweisen können in der Praxis bereits eine Sequenzbildung verhindern.

Welcher Art auch die Ursachen sind, die qualitativen Probleme erweisen sich als Probleme der Studiengangentwicklung und behindern Bildungsgänge im Tertiärbereich. Viele Studierende "stellen am Ende ihres Studiums fest, daß sie überall zu wenig gelernt haben und bedauern es besonders für Gebiete, die sie zu interessieren begonnen haben. Verglichen mit Absolventen eines Spezialstudiums fühlen sie sich oft minder qualifiziert.

In der Berufspraxis wird ihnen angesonnen, miteinander in Beziehung zu setzen, was sie getrennt studiert haben. Es wird von ihnen z. B. erwartet, daß sie Chancengleichheit herstellen helfen, daß sie also zur Lösung praktischer Probleme fachliche Einzelaspekte integrieren. Aber gerade damit werden sie allein gelassen."²⁶⁴

3.2.2. Pädagogik als Unterrichtsfach im Rahmen des Lehramtsstudienganges für die Sek II

In der Prüfungsordnung vom 13.2.1976 hatte Pädagogik den Status eines zweiten Unterrichtsfaches. Prüfungszulassungsvoraussetzung war der Nachweis eines Studiums im Umfang von 40 Semesterwochenstunden; neben dem Nachweis über das erfolgreich abgeschlossene Grundstudium waren zwei Leistungsnachweise aus dem Hauptstudium und ein Leistungsnachweis Fachdidaktik Pädagogik vorzulegen.

Die erheblichen Änderungen gegenüber den Anforderungen an ein Unterrichtsfach nach der Prüfungsordnung für das Lehramt an Gymnasien begründeten einen erheblichen Regelungsbedarf, der bestimmungsgemäß von einer Studienordnung abzudecken gewesen wäre.

Im einzelnen mußten Kriterien für den Abschluß des Grundstudiums, für den Nachweis fachdidaktischer und schulpraktischer Studien bezüglich der Abgrenzung gegen und Abstimmung mit dem Studienfach Erziehungswissenschaft festgesetzt werden.

Die Entstehungsgeschichte der ersten genehmigten Studienordnung im Fachbereich Erziehungswissenschaft an der Universität Münster ist Beleg für die wirkliche Bedeutung von Studienordnungen in der Studienpraxis.

Am 13.7.1977 forderte die Fachbereichskommission den Einsatz einer Studienordnungskommission, diese Kommission legte einen ersten Entwurf im Juli 1978 vor, der im Dezember 1978 in der LSA-Kommission (Kommission für Lehre und Studentische Angelegenheiten) diskutiert wurde. Im Mai 1979 lag eine überarbeitete Fassung der Philosophischen Fakultät zur Beratung vor. Der Senat verabschiedete am 19.11.1979 eine Fassung.

Die Reinschrift wurde dem Minister für Wissenschaft und Forschung am 14.2.1980 zugestellt. Zwischenzeitliche Irritationen - offensichtlich infolge einer Verwechslung der Fächer Pädagogik als Unterrichtsfach und Erziehungswissenschaft als Begleitfach in den Gremien der Philosophischen Fakultät - führten zu keiner nennenswerten Verzögerung.

Der Minister bestätigte am 28.2.1980 den Eingang und bat,

"in der Zwischenzeit ... das Lehrangebot für das Lehramt für die Sek II und unter Berücksichtigung der Erlasse vom 31.5.1976 - auch im Hinblick auf das tatsächlich vorhandene Lehrangebot - zu planen und die Studierenden zu beraten."

Erst am 9. März 1983 wurde die Studienordnung mit der Auflage umfangreicher redaktioneller Änderungen genehmigt. Sie trat mit dem Tag der Veröffentlichung (27.5.1983) als Studienordnung für den Studiengang Pädagogik (Unterrichtsfach) an der Universität Münster vom 16.5.1983 in Kraft.

Wegen des späten Genehmigungsdatums und auch wegen der Nichtgenehmigung der Studienordnung für das erziehungswissenschaftliche Studium (sogenanntes 'Begleitfach') im Rahmen der Lehramtsstudiengänge blieb die erste (!) genehmigte Studienordnung ohne direkte Auswirkungen auf die Studienpraxis.

Gleichwohl enthält diese Studienordnung eine Reihe von Belegen für die Studiengangentwicklung auch über das Unterrichtsfach Pädagogik hinaus.

Formal sind das Studium für das Unterrichtsfach Pädagogik und für das 'Begleitfach' Erziehungswissenschaft getrennt (vgl. § 4 Ziff. 6 der Prüfungsordnung vom 13.2.76); inhaltlich sind beide Fächer aufeinander bezogen.

Dies wird auch durch die Terminologie begründet, wenn in § 6 vom Studium der Erziehungswissenschaft des künftigen Pädagogiklehrers die Rede ist. Im einzelnen bestehen Verbindungen durch ein im Prinzip gemeinsames Lehrangebot, das in fünf Bereiche gegliedert ist (vgl. § 7 , § 12):

Die Studienordnung enthält folgende Regelung (§ 12)

"Die Lehrveranstaltungen des Instituts für Erziehungswissenschaft für das erziehungswissenschaftliche Studium für das Lehramt für die Sekundarstufe II werden den fünf Bereichen (Problemfeldern) (vgl. § 7) zugeordnet und entsprechend im Vorlesungsverzeichnis der Westfälischen Wilhelms-Universität sowie in den Veranstaltungsankündigungen des Instituts kenntlich gemacht."

Der enge Bezug der Studien in Erziehungswissenschaft und im Unterrichtsfach Pädagogik wird in § 7 noch einmal betont:

(1) Der fachwissenschaftliche Bereich schließt an § 7 (Studieninhalte) der Studienordnung für das erziehungswissenschaftliche Studium für das Lehramt für die Sekundarstufe II an der Universität Münster an. Aus den dort angegebenen Bereichen (Problemfelder) A bis E soll der Student folgende Teilgebiete vertieft studieren:

Aus dem Bereich (Problemfeld) A:

- Ansätze und Methoden erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung
- Verfahren empirischer Sozialforschung

- Bildungs- und Erziehungstheorien in historischer und systematischer Sicht

Aus dem Bereich (Problemfeld) B:

- Lehr-Lerntheorien
- Entwicklungs- und Verhaltenstheorien, Wahrnehmungstheorien

Aus dem Bereich (Problemfeld) C:

- Sozialgeschichte und Soziologie der Erziehung
- Sozialisationstheorien
- Interaktion, Kommunikation

Aus dem Bereich (Problemfeld) D:

- Reform und Alternativkonzepte pädagogischer Institutionen
- Bildungspolitik, Bildungsplanung, Bildungsökonomie, Bildungsrecht
- Strukturprobleme des Lehrerberufs und der Lehrerausbildung

Aus dem Bereich (Problemfeld) E:

- Unterrichtsanalyse, Unterrichtsplanung und Unterrichtsbeurteilung
- Auswirkungen institutioneller Lernprozesse

Darüber hinaus sollen Probleme aus folgenden Bereichen studiert werden:

- Sozialpädagogik und Sozialarbeit
- Vorschulerziehung
- Erwachsenenbildung

Schulpraktische Studien sind als eigener Bereich neben dem fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Bereich aufgeführt; für die Bereitstellung entsprechender Ver-

anstaltungen besteht jedoch keine Verpflichtung. "Solange Schulpraktika (4 SWS) nicht durchgeführt werden, können an ihrer Stelle Praxisseminare treten (2 SWS)". (§ 12,4). Im fachwissenschaftlichen Bereich sollen über Studien in den Bereichen A - E hinaus "Probleme aus folgenden Bereichen studiert werden:

- Sozialpädagogik und Sozialarbeit,
- Vorschulerziehung,
- Erwachsenenbildung (§ 7,1)

Für die Studienpraxis repräsentiert die Studienordnung für das Unterrichtsfach Pädagogik geradezu in klassischer Weise den Widerspruch zwischen juristischer Fixierung und der Dynamik der Wissenschaftsentwicklung: Formal durch das späte Genehmigungsdatum und durch die Tatsache, daß die 'Komplementär-Studienordnung' für das Begleitfach Erziehungswissenschaft nicht genehmigt wurde; inhaltlich durch die Kollision einschlägiger Regelungen mit der LPO I vom 22.7.1981 und der Veränderungsverordnung vom 11.12.1984.

So enthält die Studienordnung von 1983 eine Ersatzregelung, die in der Prüfungsordnung von 1981 formal schon nicht mehr möglich war. Ebenso wurde die Anrechenbarkeit fachdidaktischer Studien auf das Begleitfach Erziehungswissenschaft (pro Unterrichtsfach bis 3 SWS) aufgehoben. Der Anteil erziehungswissenschaftlicher Studien im Begleitfach wurde um einen Anteil von 8 SWS von 40 SWS auf 32 SWS reduziert.

Die Möglichkeit der Einbeziehung von Studien aus den Bereichen Sozialpädagogik, Vorschulerziehung und Erwachsenenbildung ist seit Inkrafttreten der Veränderungsverordnung vom 11.12.1984 und der Verordnung vom 20.6.86 ausgeschlossen. Die Besonderen Vorschriften schreiben für den Nachweis des Studiums Studien in je 2 Teilgebieten der Bereiche A - E vor (vgl. Ziff. 4).

Auswirkungen auf die Studienpraxis, auf Studien- und Lehrangebotsplanung hatten die Statusänderungen des Unterrichtsfaches Pädagogik mit der Prüfungsordnung vom 22.7.1981 und die damit verbundenen Änderungen im Umfang der nachzuweisenden Studien und Leistungsnachweise im Grundstudium.

Auf der Basis der Prüfungsordnung von 1976 wurde der Nachweis von zwei Leistungsnachweisen, 20 SWS auf fünf Problemfeldern als Voraussetzung für den Nachweis des Grundstudiums empfohlen, bzw. von der LPO gefordert. Mit der Statusänderung des Unterrichtsfaches Pädagogik durch die Prüfungsordnung von 1981 (Pädagogik konnte noch als ein von zwei statusgleichen Unterrichtsfächern studiert werden) wurden die bisherigen Anforderungen überholt.

Da für die Prüfungsordnung von 1981 auch keine Studienordnung erarbeitet wurde, empfahl die Studienfachberatung eine Erhöhung des Studienumfangs im Grundstudium auf 32 SWS und der Zahl der Leistungsnachweise von 2 auf 3.

Mit den Besonderen Vorschriften wurde analog der Regelung in § 5 b, (3), 3, nach der "in Fächern, in denen das Grundstudium mehr als 24 SWS umfaßt, mindestens 4, höchstens 8 Leistungsnachweise" vorzusehen sind, vier Leistungsnachweise in den veröffentlichten Hinweisen empfohlen und im Entwurf der im Sommersemester 1987 erarbeiteten Studienordnung festgeschrieben.

In der Retrospektive enthalten die aktuellen Regelungen in der Prüfungsordnung von 1985 (und im Studienordnungs-entwurf) eine Bestätigung dafür, daß 'professionell' erarbeitete Empfehlungen geeignet sind, Kontinuität in der Studienpraxis sicherzustellen.

Für die Studienplanung reichten über den gesamten Untersuchungszeitraum diese Empfehlungen aus; sie wurden in keinem (bekannten) Einzelfall problematisiert; weder

von Studierenden noch von einem Prüfungsamt. Ungelöst ist bis heute jedoch die Präsentation der veränderten Bereiche und Teilgebiete des Unterrichtsfaches Pädagogik im Lehrangebot und die im Zusammenhang damit zu lösende Frage nach den Kriterien einer auch inhaltlichen Abgrenzung der Studien in Pädagogik und in Erziehungswissenschaft.

Zur besseren Übersicht hier eine Gegenüberstellung der Bereiche und Teilgebiete für das Prüfungsfach Erziehungswissenschaft und das Unterrichtsfach Pädagogik.

Besondere Vorschriften für das Prüfungsfach Erziehungswissenschaft mit den Abschlüssen	
Erste Staatsprüfung	
- für das Lehramt für die Primarstufe	
- für das Lehramt für die Sekundarstufe I	
- für das Lehramt für die Sekundarstufe II	
- für das Lehramt für Sonderpädagogik	
I. Das ordnungsgemäße Studium (§ 5) setzt Studienleistungen im Rahmen folgender Bereiche und Teilgebiete nach näherer Bestimmung in der Studienordnung voraus:	
Bereich	Teilgebiet
A Erziehung und Bildung	1 Konzepte und Methoden der Erziehungswissenschaft 2 Erziehungs- und Bildungstheorien unter historischen und systematischen Aspekten 3 Philosophische und anthropologische Grundlagen der Erziehung
B Entwicklung und Lernen	1 Entwicklungspsychologische Voraussetzungen für Erziehung und Unterricht 2 Lernpsychologische Voraussetzungen für Erziehung und Unterricht 3 Begabung und Intelligenz
C Gesellschaftliche Voraussetzungen der Erziehung	1 Kulturelle Wertorientierung und ihre Auswirkungen auf die Schule, insbesondere Ursachen und Folgen der Migration 2 Sozialer Wandel und seine Auswirkungen auf das Erziehungswesen 3 Sozialisations-theorien, insbesondere Theorien schulischer Sozialisation
D Institutionen und Organisationsformen des Bildungswesens	1 Geschichte des Bildungswesens 2 Bildungswesen und Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland 3 Organisation einzelner Bildungs- und Erziehungseinrichtungen (einschließlich der rechtlichen Bedingungen)
E Unterricht und allgemeine Didaktik	1 Didaktik und Curriculumentwicklung 2 Unterrichtsplanung und -organisation 3 Lernprozessanalyse: Leistungs-förderung und -bewertung

Besondere Vorschriften für das Unterrichtsfach Pädagogik in dem Studiengang mit dem Abschluß: Erste Staatsprüfung für das Lehramt für die Sekundarstufe II	
I. Das ordnungsgemäße Studium (§ 5) setzt Studienleistungen im Rahmen folgender Bereiche und Teilgebiete nach näherer Bestimmung in der Studienordnung voraus:	
Bereich	Teilgebiet
A Theorie und Geschichte der Pädagogik	1 Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Pädagogik 2 Erziehungs- und Bildungstheorien 3 Philosophische und anthropologische Grundlagen der Erziehung 4 Handlungs- und Normentheorie 5 Ausgewählte Kapitel aus der Geschichte der Pädagogik 6 Werk eines Klassikers der Pädagogik 7 Weiteres Teilgebiet nach Maßgabe des Lehrangebots der Hochschule
B Entwicklung und Lernen	1 Entwicklungspsychologische Theorien 2 Entwicklungspsychologische Voraussetzungen für Erziehung 3 Theorie der Lernpsychologie 4 Begabung und Intelligenz 5 Motivation und Lernen 6 Interaktion und Kommunikation 7 Weiteres Teilgebiet nach Maßgabe des Lehrangebots der Hochschule
C Gesellschaftliche Voraussetzungen der Erziehung	1 Sozialisations-theorien 2 Sozialer Wandel und seine Auswirkungen auf das Erziehungswesen 3 Theorie der Schule als gesellschaftliche Einrichtung 4 Jugendsoziologie 5 Weiteres Teilgebiet nach Maßgabe des Lehrangebots der Hochschule
D Schulisches und außerschulisches Bildungs- und Erziehungswesen	1 Aufbau und Entwicklung des deutschen Bildungswesens 2 Schule im internationalen Vergleich: alternative Schulmodelle 3 Lehrplanteorie und Curriculumentwicklung 4 Organisation einzelner Bildungs- und Erziehungseinrichtungen (einschließlich der rechtlichen Bedingungen) 5 Außerschulisches Bildungswesen, z.B. Vorschulerziehung, betriebliches Ausbildungswesen, Erwachsenenbildung 6 Weiteres Teilgebiet nach Maßgabe des Lehrangebots der Hochschule
E Didaktik des Unterrichtsfaches Pädagogik (Erziehungswissenschaft)	1 Geschichte der Begründung des Pädagogikunterrichts 2 Curriculum Erziehungswissenschaft 3 Didaktische Analyse ausgewählter fachwissenschaftlicher Gegenstände

Bei möglicher strikter Trennung der Veranstaltungen des Fachbereichs im Grundstudium nach Pädagogik und Erziehungswissenschaft würden den 43 Teilgebieten aus 10 Bereichen 53 Seminare gegenüberstehen. Rein rechnerisch würde jedem Teilgebiet dann 1,02 Veranstaltungen zugeordnet sein.

Nicht berücksichtigt sind die anderen Studiengänge. Wenn umgekehrt jede Veranstaltung von den Lehrenden oder Gremien unterschiedliche Studiengänge/-fächer, Bereiche Teilgebiete zugeordnet würden, entstehen ebenfalls kaum zu lösende organisatorische und (inhaltliche durch unterschiedliche Auffassungen) Probleme.

Die seit 1985 zusätzlich zu den Leistungsnachweisen des Hauptstudiums geforderten qualifizierten Studiennachweise (vgl. Anlage 18 zu § 48 b LPO, 5 und 6) sind im Fachbereich Erziehungswissenschaft bis einschließlich Sommersemester 1988 (und im Studienordnungsentwurf) als Leistungsnachweise im Sinne der Prüfungsordnung zu erwerben.

Bestrebungen in der Universität Münster, die Differenzierung im Sinne der Besonderen Vorschriften mit neuen Leistungsnachweis-Formblättern, auf denen der Lehrende auf einem Formblatt formal lediglich durch Ankreuzen des entsprechenden Paragraphen Unterschiede kenntlich²⁶⁵ macht, werden nicht aufgenommen; die Bedenken, daß in der Folge Zahl und Art der Studiengangs- und paragraphenspezifische Leistungsnachweise unübersehbar und ohne didaktische Funktion werden können, überwiegen. Wenn nämlich konkret im Fachbereich Erziehungswissenschaft ein Leistungsnachweis-Formular für Studierende in Lehramtsstudiengängen auf der Grundlage der Prüfungsordnung von 1985 eingeführt würde, dann müßten zugleich weitere Formulare für Lehramtsstudiengänge auf der Grundlage der anderen Prüfungsordnungen (1976 und 1981) eingeführt werden.

In der Logik solcher Leistungsnachweis-Formulare liegt denn auch die Notwendigkeit begründet, für jeden Studiengang unterschiedliche Formulare einzuführen. Zusätzlich müßten, da die Formulare lediglich Leistungsnachweise, die zugleich Prüfungszulassungsvoraussetzung sind, erfassen, weitere Leistungsnachweis-Formulare für das Grundstudium eingeführt werden. Daß damit in bestimmten (aber nicht seltenen) Fällen ohne Legitimation Freiheiten der Studienplanung genommen werden, soll nur als ein weiterer Hinweis auf die Komplexität der Folgeprobleme angemerkt werden.

3.2.3. Studiengang Diplom-Pädagogik

Die Geschichte des universitären Studienganges Diplom-Pädagogik ist überwiegend eine Geschichte inneruniversitärer Auseinandersetzungen und als solche Beleg für den faktischen Stellenwert von Prüfungs- und Studienordnungen in der Studienpraxis.

Der aktenfüllende Schriftwechsel bis zur Genehmigung einer Prüfungs- oder Studienordnung enthält kaum inhaltliche Hinweise zur Studien- und Lehrangebotsplanung und zu inhaltlichen Qualifikationskriterien. In ihrer Gesamtheit blieben die Erstellungs- und Genehmigungsverfahren dieser Ordnungen jedoch nicht ohne Auswirkungen auf die Studienpraxis.

Verunsichernd wirkte der Status der ersten Diplom-Prüfungsordnung; für sie wurde am 15.5.1970 eine vorläufige Genehmigung durch den Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen erteilt, die dann auf Antrag jeweils um ca. ein Jahr verlängert wurde.

Im Untersuchungszeitraum wurden den Studierenden per Aushang die Verlängerung der vorläufigen Genehmigung mitgeteilt:

- "Bis zum Ende des Sommersemesters 1976"
- "Bis zum 31. März 1977"
- "Bis zum 30. September 1977"
- "Bis zum 30. September 1978".

Daß die Verlängerungen unter der Androhung eines Oktroy einer vom Institut so nicht gewollten Diplom-Prüfungsordnung erfolgten, erhöhte die Unsicherheit der Studierenden bei ihrer Studienplanung noch. Diese Unsicherheit wurde Gegenstand eines Schreibens des Dekans vom 21.2.1978 an den Minister, in dem gefordert wird, im Falle eines Oktroy "müßte gewährleistet sein, daß die bestehenden Prüfungsanmeldungen nach dem alten Modus abgewickelt werden können, da eine Überleitung von Kandidaten kurzfristig zu erheblichen Unsicherheiten unter den Studierenden führen und mit einer Vielzahl von Ungleichbehandlungen verbunden sein wird."

Am 1.10.1978 wurde eine neue Diplom-Prüfungsordnung genehmigt.

Die dieser Prüfungsordnung zugeordnete Studienordnung ist seit dem 15.2.1983 in Kraft.

Von besonderer Bedeutung für die Studienpraxis ist diese Studienordnung, weil mit ihr Regelungen sanktioniert werden, die den Zusammenhang von Anforderungen und Lehrangebot direkt betreffen. Während die vorhergehende Prüfungsordnung Leistungsnachweise analog zur faktischen Lehrangebotsstruktur forderte (für die Anmeldung zu einer Prüfung genügte es dazu, die geforderte Anzahl an Leistungsnachweisen vorlegen zu können) sind inhaltlich definierte Leistungsnachweise dieser Prüfungsordnung nicht auf die faktische Struktur des Lehrangebots beziehbar, u. a. weil das Lehrangebot primär den Belangen der Lehramtsstudierenden Rechnung trägt.

Hier die konkreten Angaben bezüglich der Leistungsnachweise aus dem Grundstudium:

Die Prüfungsordnung sieht den Erwerb folgender Leistungsnachweise im Grundstudium vor:

im Hauptfach Erziehungswissenschaft gem. § 10 Abs.3

6 Scheine, davon

im Bereich "Erzieherberufe und päd. Institutionen"

1 Schein

im Bereich "Theorie und Praxis päd. Handelns"

2 Scheine

(je ein Schein über didaktisch-curriculare und sozialpädagogische Probleme).

im Bereich "Wissenschaftsmethode und Wissenschaftskritik"

3 Scheine

(2 Scheine über empirische Methoden und

1 Schein über wissenschaftstheoretische Probleme)

im Fach Psychologie

2 Scheine aus zwei unterschiedlichen Bereichen gemäß § 10 Abs.4

im Fach Soziologie aus zwei unterschiedlichen Bereichen gemäß § 10 Abs.5

2 Scheine, davon 1 Schein aus dem Bereich der "Allgemeinen Soziologie".

In dem Maße, in dem das Diplom-Prüfungsamt die Leistungsnachweise auf die von der Prüfungsordnung vorgegebenen Inhalte überprüfte, wuchsen die Irritationen bei Erwerb und Vorlage der Leistungsnachweise.

Von der Studienfachberatung wurde in Abstimmung mit dem Prüfungsausschuß-Vorsitzenden folgende Zuordnung vorgeschlagen und per Aushang und im Kommentierten Vorlesungsverzeichnis bekanntgegeben:

Leistungsnachweis im Grundstudium

Durch die Zuordnung aller Lehrveranstaltungen zu den Problemfeldern A - F wird die Frage aufgeworfen, in welcher Veranstaltung ein Leistungsnachweis (LN), wie ihn die Diplomprüfungsordnung (vgl. DPO § 8, Abs.1) für die Anmeldung zur Diplom-Vorprüfung fordert, erworben werden kann.

Um Ihnen die Studiengangplanung zu erleichtern, sind nachstehend Zuordnungsmöglichkeiten aufgezeigt, die die Anerkennung so erworbener Leistungsnachweise durch das Prüfungsamt für Diplom-Pädagogen sicherstellen.

Grundsätzlich gilt für die LN in Erziehungswissenschaft, in Psychologie und in Soziologie, die zur Anmeldung zur Diplom-Vorprüfung dem Diplom-Prüfungsamt vorzulegen sind, daß sie in Veranstaltungen des Grundstudiums erworben werden müssen!

LN in Erziehungswissenschaft (lt. DOP): Problemfeld:

1 LN "Erzieherberufe und pädagogische Institutionen"	C oder D
1 LN über didaktisch-curriculare Probleme	E
1 LN über sozialpädagogische Probleme	B oder C oder F
2 LN empirische Methoden (Empirie/Statistik I und II)	A
1 LN über wissenschaftstheoretische Probleme	A

Die Reihenfolge des Erwerbs dieser Leistungsnachweise ist nicht festgelegt. Aus studienorganisatorischen Gründen ist jedoch der Erwerb des ersten Leistungsnachweises über empirische Methoden (Empirie/Statistik I) im ersten oder zweiten Fachsemester geboten. Der Lei-

stungsnachweis Empirie/Statistik II sollte spätestens im dritten Fachsemester erworben werden, wenn die Anmeldung im vierten Fachsemester erfolgen soll.

LN in Psychologie

Hinzu kommen 2 Leistungsnachweise Psychologie, die in unterschiedlichen Bereichen erworben werden müssen. Die Prüfungsordnung nennt folgende Bereiche

- Grundlagen aus der Allgemeinen Psychologie
- Lernen und Instruktion
- Entwicklung
- Diagnostik und Therapiemöglichkeiten
- Sozialpsychologie.

Eine lineare Zuordnung der Lehrveranstaltungen zu diesen Bereichen ist nicht möglich. Es kommt also darauf an, daß die Leistungsnachweise hinsichtlich Veranstaltungsthema und Arbeitsbeitrag nicht zu eng beieinander liegen und ein mittelbarer Bezug zu einem der genannten Bereiche herstellbar sein muß.

Leistungsnachweise Psychologie können in Veranstaltungen erworben werden, die das Institut für Erziehungswissenschaft anbietet und in Veranstaltungen zur Psychologie der Fachbereiche 21 - 24.

LN in Soziologie

Hinzu kommen 2 Leistungsnachweise Soziologie, die ebenfalls in unterschiedlichen Bereichen erworben werden müssen. Die Prüfungsordnung nennt folgende Bereiche

- Allgemeine Soziologie
- Spezielle Soziologie (wie Familiensoziologie, Jugendsoziologie, Soziologische Analyse von Erziehungssystemen)
- Probleme und Methoden empirischer Analyse.

Bezüglich der Zuordnung gilt, was bereits unter 2.3.2 ausgeführt ist.

Leistungsnachweise Soziologie können in Veranstaltungen des Instituts für Soziologie und in Soziologieveranstaltungen der Fachbereiche 21 - 24 erworben werden.

Dieser Vorschlag wurde auch in die Studienordnungskommission eingebracht und dort akzeptiert. Die dadurch der Sache nach erforderliche Änderung der Prüfungsordnung wurde am 2.1.1980 beantragt und mit Hinweis auf eine erforderliche Studieneingangsphase und Abstimmung auf die Lehrangebotsstruktur des Fachbereiches begründet. Daß diese Änderung nicht erfolgte, begründet u. a. die ambivalente Funktion der Studienordnungen, denn die von der Prüfungsordnung abweichenden Regelungen wurden gleichwohl in die Studienordnung aufgenommen und traten mit ihrer Genehmigung in Kraft:

"Der Diplomprüfung geht die Diplom-Vorprüfung voraus. Der Antrag auf Zulassung ist schriftlich an den Vorsitzenden des Diplomprüfungsamtes zu richten.

Voraussetzungen für die Zulassung sind gemäß § 8 DPO:
6 Leistungsnachweise im Hauptfach Erziehungswissenschaft, davon im Bereich "Einführende Veranstaltung in die Studienrichtung" (Problemfeld F) 1 Leistungsnachweis.

im Bereich "Theorie und Praxis pädagogischen Handelns" (Problemfelder A - E) 2 Leistungsnachweise (aus 2 unterschiedlichen Problemfeldern)

im Bereich "Wissenschaftsmethode und Wissenschaftskritik" (Problemfeld A) 3 Leistungsnachweise, davon 2 Leistungsnachweise über empirische Methoden und 1 Leistungsnachweis über wissenschaftstheoretische Probleme;
2 Leistungsnachweise im Fach Psychologie (aus 2 unterschiedlichen Bereichen) (gemäß §§ 8 und 10.4 DPO);

2 Leistungsnachweise im Fach Soziologie (aus 2 unterschiedlichen Bereichen, davon 1 Leistungsnachweis aus dem Bereich Allg. Soziologie) (vgl. §§ 8 und 10 DPO).

Vergleicht man die Zuordnung der Leistungsnachweise in den Empfehlungen und in der Studienordnung, werden Entwicklungslinien erkennbar, die die besondere Funktion von Empfehlungen in der Studiengangplanung belegen können.

Für die Anerkennung der Leistungsnachweise im Hauptstudium wiederholt sich zeitverschoben die Situation. Da eine Abstimmung der Leistungsnachweise aus dem Hauptstudium auf die Lehrangebotsstruktur in der Studienordnung nicht erfolgte, sind per Kommentiertem Vorlesungsverzeichnis und in den Studienverlaufsplänen Zuordnungen analog derjenigen im Grundstudium enthalten. So sind z.B. im Studienschwerpunkt Sozialpädagogik die lt. Prüfungsordnung geforderten Leistungsnachweise

- Geschichte, Aufgabenfelder und Theorien der Sozialpädagogik

- Entstehung und Behandlung abweichenden Verhaltens
- Recht und Planungen in der Sozial- und Jugendhilfe
- Methoden sozialpädagogischer Intervention,

dem Lehrangebot, das wie folgt gegliedert ist:

Bereich G: Sozialpädagogik

Teilgebiet 1: Geschichte, Aufgabenfelder und Theorie der Sozialpädagogik

Teilgebiet 2: Sozialpolitik/ Planung/Sozialadministration

Teilgebiet 3: Präventive und offene Erziehungs- und Bildungsangebote

Teilgebiet 4: Sozialpädagogische/therapeutische Methoden und Interventionen

nach folgendem Schlüssel zugeordnet:

4 LN in der Studienrichtung

1 LN Bereich G, Teilgebiet 1

1 LN Bereich G, Teilgebiet 2

1 LN Bereich G, Teilgebiet 3

1 LN Bereich G, Teilgebiet 4

Wie sich ein Dissens zwischen Prüfungsordnung und Studienordnung auf die Studienpraxis auswirken kann, belegt ein beispielhafter Fall aus dem Wintersemester 1987/88.

Eine Studentin hat die vier Leistungsnachweise aus der Studienrichtung Sozialpädagogik nicht - wie im Studienverlaufplan vorgesehen, in je einer Veranstaltung der Bereiche G 1, G 2, G 3, G 4 erworben. Zwei der vier Leistungsnachweise stammen aus dem Bereich G 1.

Ihr Antrag auf Gewährung einer Ausnahmeregelung wird durch den Lehrenden (bei dem sie die G 1 Leistungsnachweise erworben hat) schriftlich unterstützt. Der Lehrende verweist dabei auf die in der Studienordnung inhaltlich definierten Studienbereiche der Studienrichtung.

Dieser Fall läßt je nach Zugang unterschiedliche Einschätzungen zu.

Der vom Lehrenden vorgenommene Vergleich zwischen Veranstaltungsthema und Lehrangebotskategorie mit den Festlegungen der Studienordnung ist plausibel. Der Formalismus der Zuordnung in den Studienverlaufsplänen muß fast irrational erscheinen. Hier die Gegenüberstellung:

Lehrangebotskategorie

G Sozialpädagogik
(nur Hauptstudium)

- 1 Geschichte, Aufgabenfelder und Theorie der Sozialpädagogik
- 2 Sozialpolitik/Planung/ Sozialadministr.
- 3 Präventive und offene Erziehungs- und Bildungsangebote
- 4 Sozialpädagogische/-therapeutische Methoden und Interventionen.

Bestimmung der Studienrichtung durch die SZV:
Geschichte, Theorien und Aufgabenfelder der Sozialpädagogik.

Eine weitere Analyse offenbart aber einen Widerspruch zwischen Prüfungsordnung und Studienordnung. Während die Prüfungsordnung eine Vertiefung der Studien (Wahlpflichtfach) im Umfeld obligatorischer Studienbereiche für die Grundlagenkenntnis vorsieht, trennt die StO zwischen Grundlagenwissen und spezifischem Wissen. Hier die Gegenüberstellung.

Prüfungsordnung:

Studienrichtung Sozialpädagogik

- Geschichte, Aufgabenfelder und Theorien der Sozialpädagogik
- Entstehung und Behandlung abweichenden Verhaltens
- Recht und Planungen in der Sozial- und Jugendhilfe
- Methoden sozialpädagogischer Intervention

Spezialgebiete der Studienrichtung Sozialpädagogik

- Sozialpolitik, Planung, Sozialadministration
- Beratung, Erziehungs-, Jugend- und Familienbildungsangebote sowie vorbeugende, nachgehende, persönliche Hilfen für Erwachsene
- Intervenierende, wirtschaftliche und/oder therapeutische Leistungen für junge Menschen und Erwachsene

Studieninhalte der Studienordnung:

Das Hauptstudium der Sozialpädagogik gliedert sich in:

I. Geschichte, Theorien und Aufgabenfelder der Sozialpädagogik, insbesondere

- Gesellschaftsstruktur und soziale Probleme
- Institutionen, organisatorische und rechtliche Rahmenbedingungen sozialpädagogischen Handelns
- Theoriebildung, Wissenschaftstheorie, Geschichte der Sozialpädagogik
- Handlungsmuster und Sozialisationsergebnisse in bestimmten Sozialisationsbereichen
- Formen defizienter Sozialisation, Definition abweichenden Verhaltens unter historischem und gesellschaftlichem Aspekt

- Theorien und Formen sozialpädagogischer Interventionen
- Theorien der Fürsorge, der Armut, sozialer Probleme
- Klassentheorien, Theorien sozialer Schichtung, Resultate und Methoden der Schichtenuntersuchung
- biographische Karrieren, Situationsdefinition, materielle Lage der Betroffenen (Obdachlose, Nichtseßhafte, Behinderte, psychisch Kranke u.a.)

II. in die drei Wahlpflichtfächer

- Sozialpädagogik/Sozialplanung/Sozialadministration
- offene Hilfen/Beratung
- intervenierende Hilfen/Therapie.

Dieser Widerspruch markiert den eigentlichen Problempunkt, der, obwohl in der Dynamik der Wissenschaftsentwicklung gründend, Ursache für irrationale Verzerrungen in der Studienpraxis sein kann.

Die Annahme ist nämlich (durch viele praktische Beispiele) begründet, daß Studierende und Lehrende eine Problemlösung als ihrem Interesse gemäß ansehen, die durch die Inbeziehungsetzung der konkreten Lehrveranstaltung zu der Studienordnung gefunden wird.

Da aber für im Prinzip jede Veranstaltung in dem Spektrum des Widerspruchs auf die Prüfungs- oder die Studienordnung als Legitimationsgrund für die Anerkennung verwiesen werden kann, ist die Anerkennungspraxis selbst irrational.

Dieses Beispiel belegt zudem, daß organisatorische Regelungen weder Selbstzweck sind noch Mittel zur Klärung aktueller Widersprüche. Sie stellen vielmehr auf Dauer sicher, daß die für die Studienpraxis konstitutive Kollision zwischen dynamischer Wissenschaftsentwicklung und punktuellen formalen Festschreibungen in Prüfungs- und Studienordnungen nicht irrational in die Studienpraxis einwirkt.

Ein Widerspruch wie der oben aufgezeigte, ist jedoch nicht als alleinige Ursache für die Notwendigkeit organisatorischer Regelungen anzusehen; eine weitere Ursache besteht in der Auslegungsfähigkeit von Veranstaltungsthemen und inhaltlichen Anforderungen in Prüfungs- und Studienordnungen durch Lehrende und Prüfungsämter.

Eine besondere Schwierigkeit für Studierende im Diplom-Studiengang Erziehungswissenschaft kann als Folge der Integration der Fächergruppe Pädagogik (der ehemaligen Pädagogischen Hochschule) in den Fachbereich Erziehungswissenschaft dargestellt werden.

Seit der Integration im Jahre 1985 existieren im Fachbereich zwei gültige Diplom-Prüfungsordnungen. Die Integration ist aber nur eine Ursache; die andere besteht in der (an anderer Stelle bereits problematisierten) langen Genehmigungsdauer von Prüfungs- und Studienordnungen.

Obwohl von der Studiengangkommission Diplom-Pädagogik des Fachbereichs bereits am 12.1.1983 ein Prüfungsordnungsentwurf erstellt war und weitergeleitet wurde, liegt bis einschließlich Sommersemester 1988 keine genehmigte 'neue' Prüfungsordnung vor.

Welche Probleme sich für die Studienpraxis ergeben, ergibt sich aus einer differenzierten Darstellung der Prüfungsordnungen und der Unterschiede zwischen ihnen.

1. Die erwähnte Prüfungsordnung ('Uni') ist seit dem 1.10.1978 in Kraft
2. die Diplom-Prüfungsordnung der Pädagogischen Hochschule ist seit dem 31.3.1983 in Kraft
Zusätzlich existiert eine Vorläufige Diplom-Studienordnung (in der Fassung vom 19.6.1972).

Für die Studienplanung wichtige Unterschiede der Prüfungsordnungen betreffen Art und Umfang der Leistungsnachweise.

Die Prüfungsordnung 'Uni' sieht den Erwerb folgender Leistungsnachweise vor:

a) Diplom-Vorprüfung

"im Hauptfach Erziehungswissenschaft 6 Scheine, davon

- im Bereich "Erziehungsberufe und pädagogische Institutionen"

1 Schein

- im Bereich "Theorie und Praxis pädagogischen Handelns"

2 Scheine

(je 1 Schein über didaktisch-curriculare und sozialpädagogische Probleme)

- im Bereich "Wissenschaftsmethode und Wissenschaftskritik"

3 Scheine

(2 Scheine über empirische Methoden und 1 Schein über wissenschaftstheoretische Probleme)

im Fach Psychologie 2 Scheine aus zwei unterschiedlichen Bereichen...

im Fach Soziologie aus zwei unterschiedlichen Bereichen ...
zwei Scheine, davon 1 Schein aus dem Bereich der "Allgemeinen Soziologie".

b) Diplomprüfung

"-1 Leistungsnachweis in Allgemeiner Erziehungswissenschaft

- 4 Leistungsnachweise in der gewählten Studienrichtung

- 2 Leistungsnachweise im Wahlpflichtfach der jeweiligen Studienrichtung

- 1 Leistungsnachweis im Fach Soziologie

- 1 Leistungsnachweis im Fach Psychologie

- Nachweis eines Praktikums

+ Praktikumsbericht."

In der Studienordnung vom 15.2.1983 sind die Leistungsnachweise im Grundstudium spezifiziert worden.

"6 Leistungsnachweise im Hauptfach Erziehungswissenschaft, davon im Bereich "Einführende Veranstaltung in die Studienrichtung" (Problemfeld F) 1 Leistungsnachweis;

im Bereich "Theorie und Praxis pädagogischen Handelns" (Problemfelder A - E) 2 Leistungsnachweise (aus 2 unterschiedlichen Problemfeldern);

im Bereich "Wissenschaftsmethode und Wissenschaftskritik" (Problemfeld A) 3 Leistungsnachweise, davon 2 Leistungsnachweise über empirische Methoden und 1 Leistungsnachweis über wissenschaftstheoretische Probleme;

2 Leistungsnachweise im Fach Psychologie (aus 2 unterschiedlichen Bereichen)

2 Leistungsnachweise im Fach Soziologie (aus 2 unterschiedlichen Bereichen, davon 1 Leistungsnachweis aus dem Bereich Allgemeine Soziologie).

Die Prüfungsordnung 'PH' sieht den Erwerb folgender Leistungsnachweise vor:

"Nachweis über die erfolgreiche Teilnahme an drei Seminaren im Fach Pädagogik und zwei Seminaren im gewählten zweiten Fach"

Zusätzlich den "Nachweis über ein sechswöchiges Praktikum".

Die unterschiedlichen Anforderungsprofile sind aber nur ein Problempunkt bei der Entscheidung der Studierenden für die eine oder andere Prüfungsordnung.

Bis einschließlich Sommersemester 1988 bestehen zwei getrennte Prüfungsämter mit je eigenen Kriterienkatalogen für die Anerkennung von Studiennachweisen und unterschiedlichen Prüfungszulassungsverfahren.

Besondere Irritationen ergeben sich aber aus der Tatsache, daß Lehrende, die den Schwerpunkt Sozialpädagogik einschließlich des möglichen Wahlpflichtfaches und das Nebenfach Soziologie in einer Person (infolge ihrer Lehrbefugnis für Soziologie/Sozialpädagogik) an der ehemaligen Pädagogischen Hochschule vertraten, im Zuge der Integration nicht in den Fachbereich Erziehungswissenschaft eintraten, sondern in den Fachbereich 6, Sozialwissenschaften; als Inst. Soziologie/Sozialpäd. i.G. Die Folge: Studierende des Fachbereichs Erziehungswissenschaft im Studiengang Diplom-Pädagogik mit der Studienrichtung Sozialpädagogik können viele Veranstaltungen zur Studienrichtung nicht gemeinsam nutzen.

Ursachen für Probleme der Studienplanung bestehen darin, daß vom Fachbereich 6 (für das Prüfungsamt der ehemaligen Pädagogischen Hochschule) und vom Fachbereich 9 (für das Prüfungsamt der Universität) unterschiedliche Listen über anzurechnende Studienleistungen des anderen Fachbereichs erstellt wurden, die z. T. nicht öffentlich - weil strittig - bekannt sind. Auf das Lehrangebot bezogene Ursachen betragen die Trennung zwischen dem Hauptfach Erziehungswissenschaft (Schwerpunkt Sozialpädagogik) und dem Nebenfach Soziologie. Einmal ist die Trennung durch die Fachzuordnung der Veranstaltung gegeben (Sozialpädagogik im Fachbereich 9, Bereich C; Soziologie im Fachbereich 6, Institut für Soziologie); im anderen Fall wird die Trennung durch den Lehrenden für die konkrete Veranstaltung kenntlich gemacht bzw. 'überwunden'.

Abgesehen von der besonderen Situation im Lehrangebot Sozialpädagogik liegt seit dem Wintersemester 1985/86 dem Studium der Diplom-Pädagogik auf der Grundlage beider Prüfungsordnungen ein gemeinsames Lehrangebot aller fünf Institute des neuen Fachbereichs zugrunde.

Zu den weiteren Fragen, die ebenfalls die Studierbarkeit des Lehrangebots direkt betreffen, gehören die nach den Kriterien für die Anerkennung der auf der Basis des konkreten Lehrangebots erbrachten Leistungsnachweise. Während das Lehrangebot für Studierende nach der Prüfungsordnung 'Uni' eine didaktische Funktion beinhaltet, indem die Lehrangebotspräsentation auf die Anforderungsmerkmale der Studienordnung abgestimmt ist, verliert das Lehrangebot diese Funktion durch eine ganz andere - im Lehrangebot nicht ausgewiesene - Anerkennungspraxis des Prüfungsamtes der ehemaligen Pädagogischen Hochschule. Obwohl die drei Leistungsnachweise im Grundstudium in Pädagogik sehr allgemein bestimmt sind, ist ihr Erwerb auf der Basis des gemeinsamen Lehrangebots jedoch mit außerordentlichen Irritationen verbunden. So wurde die Anerkennung von Leistungsnachweisen verweigert, weil ein Pädagoge des Instituts II den Leistungsnachweis ausgestellt hatte. Verwirrung auch durch Unkenntnis von Beschlüssen der Prüfungsausschüsse, wonach nicht promovierte Assistenten keine Leistungsnachweise erstellen können usw.

Die Kollision unterschiedlicher Lehrangebotspräsentation und unterschiedlicher Anerkennungspraxis zeigt sehr deutlich, welche Faktoren die Studierbarkeit des Lehrangebot bestimmen; bzw. welche didaktische Funktion der Lehrangebotspräsentation und -organisation zukommen kann. Daß zu diesen Faktoren auch solche, hochschulpolitischer Provenienz kommen können, zeigt ein weiterer Problempunkt; er betrifft das Studium Diplom-Pädagogik im Hauptstudium im Studienschwerpunkt Sozialpädagogik.

Die Studienpraxis seit 1985 hat eine ganze Reihe spezifischer Fragen zur Studierbarkeit des Lehrangebots aufgeworfen, die eine wesentlich größere Komplexität dieses

Themas anzeigen, als von der Ständigen Kommission für die Studienreform in einer umfangreichen Stellungnahme und Plenarunterlage für die Westdeutsche Rektorenkonferenz im November 1982 angenommen wurde.²⁶⁶

Es ist bezeichnend, daß die von der Ständigen Kommission ermittelten Semesterwochenstunden als Präsenzstunden zwar als Rahmenquantitäten in Prüfungs- und Studienordnungen eingeflossen sind, für die Studienplanung zu einem Teil aber folgenlos geblieben sind.

"Die Ständige Kommission geht davon aus, daß ein Lehrangebot mit Präsenzzeiten von 15-20 SWS so organisiert werden kann, daß es - unter Berücksichtigung des gesamten Zeitaufwandes für alle mit dem Studium in Verbindung stehenden Aktivitäten und bei Einhaltung der oben beschriebenen Vor- und Nachbereitungszeiten - für die Studenten studierbar ist."²⁶⁷

Der hier empfohlene Umfang der Studien in einem Semester entspricht dem geforderten Umfang der Studien in beiden Prüfungsordnungen. So beträgt der durchschnittliche Umfang pro Semester nach der Studienordnung der Universität bei 70 SWS im Grundstudium entsprechend: 17,5 SWS.

Die Berechnungen der Ständigen Kommission basieren auf der Grundlage sowohl der Jahresarbeitszeit und der wöchentlichen Arbeitszeit des Studierenden als auch der besonderen fachspezifischen Anforderungen eines Studienganges und den davon abhängigen Anteilen für das Präsenz- und das Selbststudium. Praktisch wirksam werden solche Regelungen jedoch nicht nur durch die Aufnahme in Prüfungs- und Studienordnungen; für das Wirksamwerden wäre ein Studienplan (objektiver) erforderlich, der garantiert, daß Präsenzzeiten eingehalten werden. In der Studienpraxis werden die geforderten Semester-

wochenstunden jedoch durch die Belegbögen der Studienbücher nachgewiesen. Da die Belegpraxis keine Testatpflicht beinhaltet, kann von Präsenzzeiten im Sinne der Kommission aber nicht mehr gesprochen werden. Diese Diskrepanz hat im übrigen den Minister für Wissenschaft und Forschung zu der Feststellung veranlaßt:

"Die Belegung von Lehrveranstaltungen (Abs.1 Nr.4) kann nach Abschaffung der Testatpflicht nicht mehr als Studiennachweis angesehen werden. Dieser Nachweis kann nachprüfbar nur durch die vorgeschriebenen Leistungsnachweise (Scheine) geführt werden. Welche Lehrveranstaltungen belegt werden sollen, ist in der Studienordnung und im Studienplan darzulegen."²⁶⁸

Insgesamt bleibt festzuhalten, daß in der Eigendynamik der Studienpraxis eine hohe Komplexität der Frage nach der Studierbarkeit des Lehrangebots gründet und damit Auswirkungen auf Qualifikationsprozesse gegeben sind, die von den Prüfungs- und Studienordnungen weder intendiert noch erfaßt sind.

Darum muß eine Reflexion über zu erwerbende Qualifikation nicht nur systematisch und in Beziehung zur Prüfungs- und Studienordnung erfolgen, sondern auch historisch durch die Herstellung eines Bezuges zur Studienentwicklung.

3.2.4. Studiengänge Magister und Promotion

(Erziehungswissenschaft als Haupt- oder Nebenfach)

Für die Frage nach der Studierbarkeit des Lehrangebots im Magister- und Promotionsstudiengang steht nicht so sehr die formale Abstimmung von Anforderungen der Prü-

fungs- und Studienordnungen mit dem Lehrangebot im Vordergrund, weil im Unterschied zu den Prüfungsordnungen in Diplom- und Lehramtsstudiengängen die Prüfungsordnungen für den Magister- (vom 15.2.78) wie für den Promotionsstudiengang (vom 8.3.1978) bezüglich der zu erbringenden Studiennachweise nur diese allgemeinen Angaben enthalten:

Magisterordnung:

"Die Zulassung zu der Prüfung setzt ein ordnungsgemäßes Studium von acht Semestern voraus; dazu gehören auch etwa geforderte fachliche Praktika".

Promotionsordnung:

"Zur Bewerbung wird zugelassen, wer das Reifezeugnis einer deutschen höheren Schule oder ein diesem gleichwertiges Zeugnis erworben und danach in der Regel 10 Semester an deutschen Universitäten das Hauptfach und die Nebenfächer ordnungsgemäß studiert hat."

Fehlende inhaltliche Differenzierung ist - wie oben gezeigt (vgl. Diplom-Prüfungsordnung der ehemaligen Pädagogischen Hochschule) - nicht gleichzusetzen mit größeren Freiräumen bei der Studienplanung; unterschiedliche Auslegungen der formal nachzuweisenden Studienleistungen als Prüfungszulassungsvoraussetzung waren darum auch Anlaß einer Kontroverse zwischen der Philosophischen Fakultät und dem Fachbereich, die die Erstellung eines Studienordnungsentwurfs (von der Fachbereichskonferenz genehmigt am 20.1.1982) beschleunigte.

Besondere Beachtung bedarf ein für Magister- und Promotionsstudiengänge spezifischer Aspekt, der das Verhältnis von Lehrangebot und Qualifikationszielen, von akademischem und berufsqualifizierendem Abschluß thematisiert. Zum Hintergrund dieses Verhältnisses gehört die

auch zwischen den Bundesländern unterschiedliche Bestimmung der zu erwerbenden Qualifikation im Magisterstudiengang, wie dies im Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 7./8.11.1985 (Rahmenordnung für die Magisterprüfung an der Philosophischen Fakultät) deutlich wird. Die Länder Hamburg, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein widersprechen aus rechtlichen und grundsätzlichen Gründen, daß es sich im Magisterstudiengang um ein auf berufliche Tätigkeiten vorbereitendes Studium handelt.²⁶⁹

Die Tatsache, daß im Fach Erziehungswissenschaft die Anforderungen im Magister- (und Promotions-) Studiengang auf ein für alle Studiengänge gemeinsames Lehrangebot bezogen sind, ist unter unterschiedlichen Gesichtspunkten interpretierbar. Folgende Fragen gehören zum Spektrum möglicher Interpretationen:

- Lassen sich Studien-/Lehrangebotsinhalte nach Qualifikationszielen/-inhalten (scharf) voneinander abgrenzen?
- Lassen sich Qualifikationsziele/-inhalte und Studien-/Lehrinhalte zuverlässig einem Kontinuum zuordnen?
- Lassen sich für die zur Rede stehenden Berufstätigkeiten (als Lehrer, als Diplom-Pädagoge) zuverlässig und differenziert Qualifikationsmerkmale so formulieren, daß sie Lerninhalte langfristig bestimmen können?
- Ist eine Lehrangebotsorganisation, die ausschließlich formal (also nicht didaktisch) anforderungsbezogen (auf Bereiche, Teilgebiete der Prüfungs- und Studienordnung) ist, aus pragmatischen Gründen möglich? (vgl. auch Zahl der Bereiche und Teilgebiete für das Unterrichtsfach Pädagogik und das Prüfungsfach Erziehungswissenschaft im Lehramtsstudiengang für die Sekundarstufe II).

Die Regelungen des Instituts und Fachbereichs für Erziehungswissenschaft enthalten eine Perspektive, wie eine starre Diversifikation von Studien- und Ausbildungsgängen zugunsten eines bildungsgangorientierten, den institutionellen Bedingungen und dem gesellschaftlichen Bedarf Rechnung tragenden Studiums überwunden werden könnte.

Bei genauerer Betrachtung zeigt sich nämlich, daß eine Entscheidung für ein akademisches oder für ein akademisches und 'berufsvorbereitendes' Studium der Realität der Studienpraxis nicht entspricht. Zur Realität der Studienpraxis gehört, daß einem Magister- bzw. Promotionsstudiengang in der Regel ein berufsqualifizierendes Studium vorausgegangen ist und im konkreten Bildungsgang darum nur noch analytisch trennbar ist. Die Studienordnung trägt diesem Umstand Rechnung:

"Für die Zulassung zur Magister- oder Doktorprüfung im Haupt- oder Nebenfach Erziehungswissenschaft ist ein ordnungsgemäßes Studium dieser Disziplin nachzuweisen. Der Nachweis liegt vor, wenn Lehrveranstaltungen in dem in dieser Studienordnung vorgeschriebenen Umfang besucht und die gekennzeichneten Leistungsnachweise erworben worden sind.

Das grundständige Promotionsstudium ist möglich. Da aber die Promotion mit dem Hauptfach Erziehungswissenschaft in der Regel nicht grundständig angelegt, sondern über ein Aufbaustudium nach der Diplompädagogen-Prüfung, nach einer Lehramtsprüfung oder nach der Magisterprüfung erworben bzw. angestrebt wird, sind die in den entsprechenden Studienordnungen genannten Anforderungen auch hier enthalten. Auf Anrechnungsmöglichkeiten wird am jeweils passenden Ort dieser Studienordnung verwiesen."

Im weiteren stellt sich die Frage, welche Möglichkeiten ein Studium enthalten und eröffnen soll in einer Zeit, in der mit AkribieQualifikationsmerkmale für Studien-

gänge erarbeitet werden, dessen Absolventen mit großer Wahrscheinlichkeit für diese Tätigkeit aber keinen Arbeitsplatz bekommen können. (Lehramtsstudierende, Diplom-Pädagogen (innen)).

Gerade weil unter solchen historischen und gesellschaftlichen Bedingungen spezifische Zusatzqualifikationen für den betroffenen Studierenden und die Gesellschaft von immer größerer Bedeutung werden, werden Überlegungen erforderlich, wie Studiengänge angesichts eines pluralistischen Lehrangebots einzurichten wären. Eine Voraussetzung wird zweifelsfrei die Verknüpfung von bildungsorientierter Studienplanung mit der Dynamik der Forschungstätigkeit, die sich trotz relativ formaler und gleichbleibender Strukturen im (pluralistischen) Lehrangebot niederschlägt.

Auch diesen Zusammenhang greift die Studienordnung perspektivisch auf:

"Der Magisterstudiengang ermöglicht ein Fachstudium der Erziehungswissenschaft ohne die schulische oder außerschulische Berufsperspektive des Diplomstudienganges bzw. die schulische Berufsperspektive der Lehramtsstudiengänge als verbindliche Orientierungspunkte zu beanspruchen. Entsprechend freier sind hier die Dispositionsspielräume für individuelle Interessensetzungen, wie sie sich auch schon durch die Möglichkeiten der Fächerkombination nach Maßgabe der Magister-Prüfungsordnung der Philosophischen Fakultät andeuten, so daß auch innerhalb des Faches Erziehungswissenschaft eine Schwerpunktsetzung bei der systematischen und historischen Pädagogik zulässig ist. Unter dem Gesichtspunkt einer späteren berufspraktischen Verwendung wird es aber in der Regel zweckmäßig sein, den Magisterstudiengang (sofern Erziehungswissenschaft Hauptfach ist) wenigstens hypothetisch zu konzentrieren.

- Solche Konzentration kann sich beispielsweise orientieren an einer der Studienrichtungen des Diplomstudienganges (Schule/Unterricht oder Sozialpädagogik oder Vorschulerziehung)
- an empirisch-statistischen Verfahren, Methoden der Bildungsplanung und Bildungsökonomie, Formen der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation von Reformprojekten und Modellversuchen.

Wird Erziehungswissenschaft im Magisterstudiengang als Nebenfach gewählt, so kann sich die Schwerpunktbildung auch aus den Interessen des jeweils gewählten Hauptfaches ergeben."²⁷⁰

Charakteristisch auch die Differenzierung nach Abschlüssen in der gemeinsamen Studienordnung bei gleichzeitiger Berücksichtigung des Zusammenhanges von Studiengängen in einem Bildungsgang:

"Der Promotionsstudiengang mit dem Hauptfach Erziehungswissenschaft bereitet auf die Möglichkeiten selbständiger forschender und entwickelnder Tätigkeit vor. Geht dem Promotionsstudiengang ein abgeschlossenes Diplom-, Lehramts- oder Magisterstudium voraus, so kann die Perspektive der vorausgegangenen erziehungswissenschaftlichen Studien fortgesetzt werden."

Neben den positiven Faktoren, die in der Magister- und Promotionsstudienordnung auffindbar sind, muß aber ein Mangel konstatiert werden.

Sie fördert die Kompatibilität der unterschiedlichen Studiengänge; sie berücksichtigt jedoch nicht den spezifischen Charakter eines Promotionsstudiums. Anders als in anderen Studiengängen bleibt der Studierende im Hauptfach im Promotionsstudiengang potentiell in

einem besonderen Abhängigkeitsverhältnis zum Hochschul-lehrer, der seine Arbeit betreut.

3.3. Zur formalrechtlichen und faktischen Bedeutung von Studienordnungen für Studienpraxis

Im beschriebenen Spannungsfeld zwischen programmatisch vorgegebenen Anforderungsprofilen und realen Qualifikationsprozessen sind Studienordnungen formalrechtlich mit präziser Funktionsbestimmung fest verortet. Daß studienreformerische wie pragmatische Aspekte berücksichtigt sind, belegen Anleitungen zur Erstellung von Studienordnungen.²⁷¹ Je nach Standpunkt werden Studienordnungen mehr als Beratungsinstrument für Studierende bei ihrer individuellen Studienplanung oder als Rahmenplan für Lehrangebote des Faches gesehen. Angesichts knapper werdender finanzieller und personeller Ausstattung der Hochschulen werden Studienordnungen zunehmend mehr auch als Steuerungselemente zur Verteilung von personellen und materiellen Ressourcen.²⁷² In Lehramtsstudiengängen markieren sie zusätzlich eine Nahtstelle zwischen Wissenschaftsadministration und Hochschule.

Die entscheidende Frage muß aber lauten: Erfüllen Studienordnungen in der Studienpraxis die ihnen zugedachten Aufgaben und Funktionen?

Kultusminister und Vertreter der Hochschule(n) haben versucht, die Transformationsfunktion der Studienordnungen näher zu bestimmen. Während der Kultusminister 1976 die Prüfungsordnung (des Landes) als Grundlage für die Studienordnung ansah,²⁷³ ging der Arbeitskreis der Planer 1975 in seiner Anleitung zur Erstellung davon aus, daß Studienordnungen und Prüfungsordnungen grund-

sätzlich "in keinem Unter-/Überordnungsverhältnis, sondern ... - bedingt durch unterschiedliche Funktionen - nebengeordnet" sind.²⁷⁴

"Prüfungsordnung und Studienordnung sind faktisch voneinander abhängig und müssen sinnvoll aufeinander bezogen sein, was einen wechselseitigen Abstimmungsprozeß erfordert."²⁷⁵

Ein potentieller Dissens ist auch in den Empfehlungen des Senats der Westfälischen Wilhelms-Universität zur Erstellung von Studienordnungen angesprochen, die zwar auch die Forderung enthalten, daß Studienordnungen sich mit den geltenden Staats- oder Hochschulprüfungsordnungen in Einklang befinden müssen und Maßgaben, Empfehlungen und Erlasse der zuständigen Ministerien zu beachten sind; zugleich aber fordern: "Abweichungen sind zu begründen"²⁷⁶, d.h. Abweichungen sind möglich.

Weitere Anforderungen an Studienordnungen, wie die, daß das "erziehungswissenschaftliche Studium wegen der notwendigen stufenspezifischen Ausgestaltung für die einzelnen Schulstufen ... bezogenen Studien in jeweils einer Studienordnung zu regeln"²⁷⁷ ist und Studienordnungen allgemein "auch zwischen den einzelnen Hochschularten in ihren Grundstrukturen so weit wie möglich zu vereinheitlichen"²⁷⁸ sind und solchen, die die Belange um die Autonomie des Faches und der Hochschule aufnehmen (vgl. § 34 Abs.1 HSchG), Modalitäten für den Nachweis eines erfolgreich abgeschlossenen Grundstudiums und Zahl und Art zusätzlich (zu den Anforderungen der Prüfungsordnung) zu erwerbender Leistungsnachweise, "sofern es für das Fach sinnvoll erscheint"²⁷⁹ regeln, dokumentieren den Status von Studienordnungen - bildlich ausgedrückt - zwischen Reformvorgaben 'von oben' und dem auf Autonomie gründenden Ansprüchen der Hochschule.

Neben der Erörterung des Status von Studienordnungen im Verhältnis zu Prüfungsordnungen und zur Administration

ist die Klärung der Verbindlichkeiten von Studienordnungen für eine Einschätzung wichtig. Dabei ist zu unterscheiden "nach der Verbindlichkeit der Studienordnung für das Lehrangebot und nach der Verbindlichkeit der Studienordnung für den einzelnen Studierenden:

- 6.1 Die Verbindlichkeit für das Lehrangebot ist geregelt in § 23 HSchG, wo bestimmt ist, daß die Hochschullehrer unbeschadet ihrer Möglichkeit, Lehrveranstaltungen eigener Wahl anzubieten, bei ihrer Lehrtätigkeit von Studienordnung und Studienplänen auszugehen haben und ihnen im Rahmen ihrer Lehrverpflichtungen sowie der Studienordnungen und Studienpläne von der Hochschule bestimmte Lehraufgaben übertragen werden können.
- 6.2 Inwieweit die Studienordnung für den einzelnen Studierenden verbindlich ist, sagt das Hochschulgesetz nicht ausdrücklich. Aus § 20 Abs.2 Satz 1 HSchG, der die Voraussetzungen für die Zulassung zur Prüfung, d. h. die bei der Meldung zur Prüfung erforderlichen Nachweise, abschließend in der Prüfungsordnung regelt, folgt, daß die Studienordnung für den Studierenden grundsätzlich nur empfehlenden Charakter hat. Abgesehen von obligatorischen Veranstaltungen im eigentlichen Sinne wie Übungen, Praktika, Seminare etc., deren (erfolgreiche) Teilnahme nach der Prüfungsordnung Zulassungsvoraussetzung für die Prüfung ist, kann der Besuch von Lehrveranstaltungen durch die Studienordnung nicht zwingend vorgeschrieben werden. Obligatorische Veranstaltungen sind nicht mit Pflichtveranstaltungen zu verwechseln.

Pflichtveranstaltungen sind solche, die bei Auslegung des Studiengangs auf eine bestimmte Anzahl von Semestern für erforderlich gehalten werden, soll der Student innerhalb dieser Zeit bestimmte Studienziele erreichen

können. Wahlpflichtveranstaltungen sind solche, aus denen der Student eine bestimmte Anzahl wählen muß, um das Studienziel zu erreichen. Obligatorisch können Pflicht- und Wahlpflichtveranstaltungen sein."²⁸⁰

Die bisherigen Erörterungen gründen auf Unterlagen vornehmlich aus den Jahren 1975 - 1978, die die Funktion und Problematik von Studienordnungen im Verhältnis zwischen Hochschule und Administration und z.T. auch zwischen den Fächern verdeutlichen. Dies hat sich bis heute - 1987 - prinzipiell nicht geändert. Das WissHG sagt über Studienordnungen u.a. (§ 85, Ziff. (2):

"Die Studienordnung regelt auf der Grundlage der Prüfungsordnung unter Berücksichtigung der wissenschaftlichen Entwicklung und der Anforderungen der beruflichen Praxis unter Anwendung hochschuldidaktischer Erkenntnisse Inhalt und Aufbau des Studiums, gegebenenfalls einschließlich einer in den Studiengang eingeordneten berufspraktischen Tätigkeit. Andere das Studium regelnde Rechtsvorschriften sowie Empfehlungen von Studienreformkommissionen, die gemäß § 7 Abs. 7 bis 9 für verbindlich erklärt worden sind, sind zu beachten. Ländergemeinsame Grundsätze für Studien- und Prüfungsordnungen sollen berücksichtigt werden."

Die letzte genehmigte Studienordnung für das erziehungswissenschaftliche Studium²⁸¹ ist Beleg für die Abstimmung Prüfungsordnung - Studienordnung; etwa in der Spezialisierung der nachzuweisenden Studienleistungen und der Bereichs- und Teilgebietsuntergliederung²⁸² und für die Steuerungsfunktion, die sie bezüglich personeller und materieller Ressourcen der beteiligten Fächer durch die Quantifizierung der Studienanteile²⁸³ hat.

Die Verortung der Studienordnungen im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen ist für ihre Funktion hinsichtlich ihrer Beratungsfunktion für Studienplanung und Lehrangebotsplanung eher von geringer Aussagekraft. Für eine Einschätzung ihrer faktischen Bedeutung für

Studienpraxis sind Tatsachen wichtig, die in der theoretischen Bestimmung der Aufgaben und des Aufbaus von Studienordnungen nicht reflektiert sind und auch in der Literatur nur 'am Rande' erwähnt sind. So stellt Wildt etwa lapidar fest: "Viele Studiengänge verfügen auch heute noch über keine gültigen Studienordnungen."²⁸⁴

In Daten des Untersuchungszeitraumes ausgedrückt: Im Zeitraum von 1976 bis 1986 lagen für das Studium der Erziehungswissenschaft für alle im Fachbereich vertretenen Studiengänge folgende - genehmigte - Studienordnungen vor:

1. Studienordnung für den Studiengang Pädagogik (Unterrichtsfach) an der Universität Münster vom 16.5.1983. Diese Studienordnung regelt das Studium im Unterrichtsfach Pädagogik für das Lehramt für die Sekundarstufe II auf der Grundlage der Ordnung der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt für die Sekundarstufe II vom 13.2.1976.²⁸⁵ Die Ordnung wurde also fast zwei Jahre nach Inkrafttreten einer neuen Prüfungsordnung (LPO I vom 22.7.1982), die den Status des Unterrichtsfaches signifikant verändert hat,²⁸⁶ genehmigt.
2. Die Studienordnung des Diplomstudiengangs wurde am 15.2.1983 genehmigt; sie regelt das Studium auf der Grundlage der DPO vom 3.10.78.
Für die zweite Diplomprüfungsordnung (der ehemaligen Pädagogischen Hochschule) des Fachbereichs Erziehungswissenschaft gibt es eine vorläufige Studienordnung in der Fassung vom 19.6.1972.

Für den Studierenden soll die Studienordnung alle wichtigen Informationen für die Planung seines Studiums enthalten. Sie benennt Studienziele, Studieninhalte, die Vermittlungsformen und Angaben zum Studienverlauf.

Angesichts des Fehlens von Studienordnungen bzw. der 'späten' Genehmigungsdaten muten die ausgefeilten Funktionsbestimmungen für Studienordnungen fast paradox an.

Für den Studierenden soll die Studienordnung alle wichtigen Informationen für die Planung seines Studiums enthalten. Sie benennt Studienziele, Studieninhalte, die Vermittlungsformen und Angaben zum Studienverlauf. In ihr sind Zugangsvoraussetzungen für das Studium in einem Studiengang sowie Studienvoraussetzungen, Studienzeit und Studienbeginn nachzulesen. Ebenfalls aufgeführt sind Art und Zahl der in den betreffenden Studiengängen erforderlichen Leistungsnachweise sowie Kriterien für ihren Erwerb. Die zeitliche Struktur des Studiums einschließlich des in SWS ausgedrückten Studienumfangs enthält der obligatorisch zur Studienordnung gehörende Studienverlaufsplan. Schließlich enthält die Studienordnung wesentliche Angaben zur Prüfung und deren Zulassungsvoraussetzungen und zur Studienberatung.²⁸⁶

All diese Angaben sind - auch wenn sie Inhalte benennen - formal. Die Studienordnung materialisiert sich im Lehrangebot, für dessen Planung sie Grundlage ist.²⁸⁷

Im Rahmen ihrer Lehrverpflichtung haben die Hochschullehrer von der Studienordnung auszugehen. Die Studienordnung muß mit dem Mittel eines geeigneten Lehrangebots die Möglichkeit, das Studium innerhalb der vorgesehenen Mindestzeit abzuschließen, gewährleisten²⁸⁸ und zugleich den Grundsatz der Studienfreiheit des einzelnen Studierenden berücksichtigen; ihm ermöglichen, einen angemessenen Teil seines Studiums nach eigenem Ermessen gestalten zu können.²⁸⁹ Daraus folgt, daß die Relation zwischen Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlgebieten festzulegen ist.²⁹⁰

Hinsichtlich der Präsentation des Lehrangebots fällt der Studienordnung eine weitere wichtige Aufgabe zu. Analog zum Fortschritt der Wissenschaft, aber auch aus pragmatischen Gründen, können Änderungen der Studienordnungen erforderlich werden. Änderungen müssen aber den Vertrauensschutz, der den Studierenden eine kontinuierliche Studienplanung ermöglichen soll, berücksichtigen. Angesichts einer Normalstudienzeit von acht Semestern (in den meisten Studiengängen) empfiehlt es sich, den Vertrauensschutz auf Studienabschnitte, in der Regel also auf die halbe Studiendauer, auf das Grund- bzw. Hauptstudium, zu begrenzen.²⁹¹ Im Zusammenhang damit steht die Forderung, das Studium in Grund- und Hauptstudium zu gliedern²⁹² und die Berücksichtigung dieser Aufteilung im Lehrangebot.

Erstellungs- und Genehmigungsverfahren von Prüfungs- und Studienordnungen besonders in Studiengängen des Lehramtsstudiums verhalten sich wegen ihres Eingebundenseins in eine bis heute nicht abgeschlossene Reformdiskussion mit bildungspolitischen Schwerpunkten und aus pragmatischen Gründen (Zuständigkeit von Gremien und die damit verbundenen Zeitaufwendungen institutionalisierter Entscheidungsprozesse) aber asynchron zur Funktionsbestimmung von Studienordnungen.

Nachdem bereits am 13.2.76 vom Kultusminister die entsprechenden Prüfungsordnungen zum LABG von 1974 erlassen wurden, erfolgt erst im März 1977 die Empfehlung an alle Fachbereiche der Westfälischen Wilhelms-Universität, mit Beginn des Sommersemesters 1977 die zuständigen Ausschüsse mit der Arbeit an den Studienordnungsentwürfen beginnen zu lassen.²⁹³

Bereits diese zeitliche Kluft signalisiert mögliche Folgen für die Studienpraxis. Die Tatsache, daß am 18.3.1988 erstmals eine Studienordnung für das Prü-

fungsfach Erziehungswissenschaft, das Studienfach also, dessen Studium für alle Lehramtsstudierenden obligatorisch ist, genehmigt wurde²⁹⁴, hat Auswirkungen auf die Studienplanung der Studierenden, weil "noch nicht genehmigte Studienordnungen ... nicht zur Grundlage der Überprüfung der Ordnungsgemäßheit des Studiums gemacht werden" können²⁹⁵, und die Lehrangebotsplanung.

Wie aber reagiert die Studienpraxis auf die paradoxe Situation?

Forschung, Lehre und Studieren finden auch ohne Studienordnungen statt.

Ohne Studienordnung bzw. ohne genehmigte Studienordnung²⁹⁶ kommt notwendig der Lehrangebotsorganisation in der Studienpraxis nur die Bedeutung zu, die de jure der Studienordnung zugeschrieben wird; Lehrangebotsorganisation steht unter einem besonderen Anspruch, weil nach dem 'Ausfall' der Studienordnung im Dreieck Studienordnung, Studierender, Lehrangebot der Studierende noch unmittelbar auf das Lehrangebot verwiesen ist. Das Lehrangebot wird zur vermittelnden Instanz zwischen den Bedürfnissen der Studierenden und den Prüfungsordnungen. Diesen Platz nimmt das Lehrangebot auch dann ein, wenn ihm diese Rolle nicht zugewiesen wird.

Durch die Verzerrung einer gegenüber der Praxis nur intentionalen Studienplanung kommt der Lehrangebotsorganisation auch bei der Erschließung von Studienpraxis als Grundlage und Gegenstand von Hochschul- und Studienreform ein anderer Stellenwert zu, weil Studienpraxis nicht ausschließlich als Produkt bildungspolitischer und administrativer Rahmenimperative, deutscher Hochschultradition und quantitativer und qualitativer Veränderungen des wissenschaftlichen Wissens, der Institution Hochschule und der Studentenzahlen erklärbar ist.

Die Thematisierung der Lehrangebotsorganisation konkretisiert Studienpraxis und eröffnet die Sicht auf die die Studienpraxis bedingenden Faktoren aus ganz unterschiedlichen Bereichen und auf die bis zu ihrem Wirksamwerden sich mehrfach brechende Intentionalität.

Das Studienfach Erziehungswissenschaft steht exemplarisch für diese Probleme, Aufgaben und Eigengesetzlichkeiten der Studienpraxis.

Da die Genehmigung von Studienordnungen seit 1987 wieder in die Zuständigkeit der Hochschule übertragen wurde, bedeutet dies eine erhebliche Verkürzung, aber nicht notwendig auch eine Problemlösung. In diesem Zusammenhang ist der fachliche Regelungsbedarf, den Studienordnungen befriedigen können, einzubeziehen.

Bei formalen, wenig differenzierenden Vorgaben der Prüfungsordnung ist der Regelungsbedarf entsprechend groß; bei differenzierten Vorgaben entsprechend geringer. An zwei Beispielen soll dies verdeutlicht werden.

1. Der Entwurf der Diplomprüfungsordnung, der vom Fachbereich am 29.6.84 weitergeleitet wurde, enthält wenig spezifische Anforderungsbeschreibungen. Über Studiennachweise als Zulassungsvoraussetzung für die Diplom-Vorprüfung wird gesagt:

Zur Diplom-Vorprüfung kann nur zugelassen werden, wer

1. das Zeugnis der Hochschulreife (allgemeine oder einschlägige fachgebundene Hochschulreife) besitzt,
2. mindestens seit einem Semester vor der Diplom-Vorprüfung an der Universität Münster für den Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft eingeschrieben oder als Zweithörer gemäß § 70, Abs. 2 WissHG zugelassen ist,

3. ein sechswöchiges Orientierungspraktikum gemäß Praktikumsordnung abgeleistet hat,
4. die folgenden Leistungsnachweise vorlegt:

Erziehungswissenschaft	5 Scheine,
im Fach Psychologie, wenn es nicht	
in der Diplom-Vorprüfung geprüft wird	1 Schein,
wenn es in der Diplom-Vorprüfung ge-	
prüft wird	2 Scheine,
im Fach Soziologie, wenn es in der	
Diplom-Vorprüfung nicht geprüft wird	1 Schein,
wenn es in der Diplom-Vorprüfung ge-	
prüft wird	2 Scheine.

Verglichen mit den diesbezüglichen Regelungen der geltenden Studienordnung auf der Basis der DPO wird der Regelungsbedarf sichtbar:

Zulassung zur Diplom-Vorprüfung

Der Diplomprüfung geht die Diplom-Vorprüfung voraus. Der Antrag auf Zulassung ist schriftlich an den Vorsitzenden des Diplomprüfungsamtes zu richten.

- 1) Voraussetzungen für die Zulassung sind gemäß § 8 DPO:

6 Leistungsnachweise im Hauptfach Erziehungswissenschaft, davon im Bereich "Einführende Veranstaltung in die Studienrichtung" (Problemfeld F) 1 Leistungsnachweis;

im Bereich "Theorie und Praxis pädagogischen Handelns" (Problemfelder A - E) 2 Leistungsnachweise (aus 2 unterschiedlichen Problemfeldern);

im Bereich "Wissenschaftsmethode und Wissenschaftskritik" (Problemfeld A) 3 Leistungsnachweise, davon 2 Leistungsnachweise über empirische Methoden und 1 Leistungsnachweis über wissenschaftstheoretische Probleme;

2 Leistungsnachweise im Fach Psychologie (aus 2 unterschiedlichen Bereichen) (gemäß §§ 8 und 10.4 DPO);

2 Leistungsnachweise im Fach Soziologie (aus 2 unterschiedlichen Bereichen, davon 1 Leistungsnachweis aus dem Bereich Allg. Soziologie) (vgl. §§ 8 und 10 DPO)

2. Die Besonderen Vorschriften für die Unterrichtsfächer und das Prüfungsfach Erziehungswissenschaft sind dagegen außerordentlich differenziert, so daß der Regelungsbedarf sich erheblich minimiert. Das führt letztlich zu der Situation, daß faktisch für Studien- und Lehrangebotsplanung Vor- und Nachteile der genehmigten Studienordnungen sich fast die Waage halten.

An einigen Beispielen läßt sich gar die These festmachen, daß sich die Regelungen der Studienordnung dysfunktional zur Studienpraxis verhalten.

Dazu ein Beispiel:

Die Quantifizierung der gesellschaftswissenschaftlichen Studien (Studien in einem Wahlfach) durch die StO kann nicht verhindern, daß in den Hinweisen und Empfehlungen beteiligter Fächer unterschiedliche Angaben gemacht werden. Das gleiche gilt für die Verteilung der Leistungsnachweise im Grundstudium.²⁹⁷

Da aber im Fachbereich 9 zunehmend Veranstaltungen angeboten werden, die in das Studium der Erziehungswissenschaft bzw. in die Erziehungswissenschaft einführen und vorrangig dem Bereich A zugeordnet werden, entsteht unter dem Aspekt der Studienökonomie bei den Studierenden, die in diesen Einführungsveranstaltungen einen Leistungsnachweis für den Abschluß des Grundstudiums erwerben, das Problem, daß bei der Wahl des Faches Philosophie der Leistungsnachweis nicht anrechnungsfähig ist, weil alle Veranstaltungen in Philosophie ebenfalls dem Bereich A zugeordnet sind.²⁹⁸

Die Regelungen der Studienordnung bezüglich der Pflichtveranstaltung 'Einführung in das Studium der Erziehungswissenschaft' und der Studiennachweise im Wahlfach beinhalten einen Widerspruch, der durch das konkrete Lehrangebot noch verschärft werden kann. (Im Sommersemester 1988 werden Psychologieveranstaltungen im Grundstudium dem Bereich A zugeordnet.)

Eine allgemeine Verzerrung der hinter der Forderung der Verteilung der Studien auf Bereiche stehenden Intention ergibt sich durch das unterschiedlich große Veranstaltungsangebot in den einzelnen Bereichen. Dem Bereich A sind mit Abstand die meisten Veranstaltungen zugeordnet. Hier Zahlen für das Sommersemester 1988 (Grundstudium): Vom Fachbereich Erziehungswissenschaft wurden 27 Veranstaltungen des Grundstudiums dem Bereich A zugeordnet. Vom Fachbereich Psychologie 3 Veranstaltungen und vom Fachbereich Philosophie 8 Veranstaltungen. Insgesamt wurden 38 Veranstaltungen im Bereich A angeboten. Demgegenüber standen 7 Veranstaltungen im Bereich B (Fachbereich Erziehungswissenschaft: 5, Fachbereich Psychologie 2, Fachbereich Philosophie 0).

Festzuhalten bleibt, daß (kurzfristige) Veränderungen nicht mit Hilfe der Studienordnung bewirkt werden können; sie sind vielmehr nur durch organisatorische Maßnahmen bei der Lehrangebotsplanung und -präsentation möglich. So sind im Fachbereich 9 Veranstaltungen, die in das Studium der Erziehungswissenschaft einführen, nach Rücksprache mit den Lehrenden unterschiedlichen Bereichen zugeordnet worden.

Die Bedeutung der Lehrangebotsorganisation und ihre didaktische Funktion zeigt sich jedoch erst im Gesamtzusammenhang. Zu ihm gehört das systematische Verhältnis von Studienanforderungen und Lehrangebot, das Verhältnis von Prüfungsordnung, Studienordnung und Lehrangebot sowie die Frage nach der institutionellen Sicherung der rechtlich begründeten Freiheit in Forschung und Lehre angesichts der in Prüfungs- und Studienordnungen verbindlich vorgeschriebenen Studieninhalte.

Das Augenmerk muß darum den Problemlösungsversuchen und pragmatischen Vermittlungsprozessen in der Studienpraxis gewidmet werden. Vorab ist aber eine Unterscheidung zu treffen. Die bisherigen Beispiele betreffen die Lehrangebotsorganisation. Daneben gibt es die Lehrangebotsplanung, die als Grundlage für die Sicherstellung eines ausreichenden Lehrangebotes gilt. Lehrangebotsplanung geschieht individuell und institutionell; sie unterliegt inhaltlichen (Stand der Forschung, Forschungsschwerpunkte) und formalen (Lehrverpflichtung) Gesichtspunkten.

Für beide Bereiche ist der Dekan zuständig.²⁹⁹ Im Unterschied zur Lehrangebotsplanung ist die Lehrangebotsorganisation ebenso wie die Hochschuldidaktik offener für unterschiedliche Theorie- und Professionalisierungskonzepte. Zugleich muß aber festgestellt

werden, daß eine Diskussion über Lehrangebotsorganisation bisher nicht stattgefunden hat. Lediglich programmatisch-rechtlich sind die Zusammenhänge von Anforderungen und Lehrangebot erörtert und geregelt. Auch heute noch ist Schüleln zuzustimmen, der schon 1977 beklagte, daß sich Studienordnungen und Curricula in formalen Regeln erschöpfen, "die entweder lediglich festlegen, wie viele Veranstaltungen mit welchen Leistungsanforderungen absolviert werden müssen, oder Themenbereiche bestimmen, aus denen Veranstaltungen ausgesucht werden müssen. Reale inhaltliche Koordination der Lehrveranstaltungen ist ... äußerst selten oder bleibt äußerlich; in der Regel herrscht noch die alte Disparität und Zufälligkeit von Veranstaltungen, die wenig oder keine Orientierung an der Lage der Anfänger zeige."³⁰⁰

Bereits 1976 hat der Senat der Westfälischen Wilhelms-Universität in Studienordnungen Angaben darüber gefordert, "welche Studieninhalte unter Verwendung welcher Veranstaltungstypen vermittelt werden solle."³⁰¹ Ein Studienverlaufsplan war und ist obligatorischer Bestandteil jeder Studienordnung³⁰²; er soll Informationen zur zeitlichen Struktur des Studiums, zu quantitativem Umfang der Studien in den einzelnen Fachsemestern und Hinweise zu Veranstaltungstypen enthalten.

Studienverlaufspläne sind Koordinierungspläne zwischen Anforderungen der Studienordnung und dem Lehrangebot ohne verbindlichen Charakter, die "nur Anhaltspunkte für einen sinnvollen zeitlichen Aufbau des Studiums geben. Sie dienen also der Studienberatung."

Verbindlichkeit besteht jedoch hinsichtlich der Bereitstellung des erforderlichen Lehrangebots. Der Senat geht darum "bei der Genehmigung von Studienordnungen davon aus, daß entweder der Fachbereich das für eine ordnungsgemäße Ausbildung erforderliche Lehrangebot mit seinem Personal und seinen Sachmitteln sicherstellen kann oder die Frage der Beteiligung anderer Fachbereiche am Lehrangebot geklärt ist."³⁰³

Von prinzipiell anderer Bedeutung ist die Frage der Verbindlichkeit der Studieninhalte für den Inhalt der Lehre. Sie berührt das durch Art. 5 Abs. 3 d GGes. verbürgte Recht auf Freiheit der Lehre. Der Arbeitskreis der Planer der Mitgliedshochschulen der Landeskonzferenz des Landes Nordrhein-Westfalen hat diese Frage aufgegriffen und auch prinzipiell entschieden. Danach ist der "Inhalt der Lehre" nicht gleichzusetzen mit Studieninhalt, damit eine Einschränkung des Rechtes auf Freiheit in Forschung und Lehre nicht erfolgt. Umgekehrt aber ist die Darstellung der Studieninhalte erst "eine ausreichende Grundlage für die Planung des Lehrangebotes."³⁰⁴

Die Rekonstruktion der Studiengangentwicklung (hier besonders im Studienfach Erziehungswissenschaft in Lehramtsstudiengängen) verweist mit einer Vielzahl von Belegen auf einen grundsätzlicheren Zusammenhang: Auf den Zusammenhang von bildungspolitischen Grundsatzentscheidungen und administrativen Vorschriften für Studiengänge auf der einen und Studienpraxis einschließlich der Gestaltungskräfte institutionalisierter Wissenschaft(en) und der Art ihrer Organisation oder Desorganisation auf der anderen Seite.

"Ein Novum in der bildungspolitischen Landschaft stellen seit dem Inkrafttreten des Hochschulrahmengesetzes die landesweiten und die überregionalen Studienreformkommissionen dar. Sie sind wichtige Instrumente für die Vorbereitung und Durchsetzung administrativer Maßnahmen, die die Kultusminister planen, um auch gegen den Widerstand der Hochschulen die Studieninhalte umzugestalten und vor allem, um die Studiendauer zu verkürzen."³⁰⁵

Mit diesen gigantischen Studienreform-Instrumentarien wird ein Zustand überwunden, in dem engagierte Reformer eine Fülle voneinander sehr verschiedener Pläne und Ausbildungsgänge entwarfen, die aber kaum wirksam wurden.³⁰⁶ Der Balanceakt staatlicher Hochschulpolitik zwischen administrativen Zugangssperren und der Fiktion sozialer Aufstiegschancen wurde nicht überwunden.³⁰⁷ Mit oder trotz der Studienreformkommission hat der Staat Mittel zwecks Steuerung der Studentenzahlen eingesetzt (Stellenplanung, Erhöhung der Qualifikationsanforderungen durch die Prüfungsordnung von 1985), die auch die Organisation des Studiums in Studiengängen nachhaltig berühren. (Nachweis von Sprachkenntnissen bei Abschluß des Grundstudiums, Einrichtung von Sprachkursen und ihr Einfluß auf das Studium der Fächer)³⁰⁸

Vor diesem Hintergrund wird die Erarbeitung von Studienordnungen zur unzureichenden Reaktion der Hochschule auf die komplexen administrativen Eingriffe in die Studienpraxis. Denn Studienordnungen enthalten zunächst nur formale Aussagen über einen Soll-Zustand und Hinweise auf seine Realisierung.

Auf der Planungsebene fällt der Studienordnung die Transformationsfunktion zwischen den für die Qualifikation erforderlichen Studieninhalten und den Inhalten der Lehre zu. "Unter einer Studienordnung ist demnach eine Ordnung zu verstehen, welche die Grundsätze eines Studiengangs zusammenfaßt, indem sie die Studienziele, die Studieninhalte, die Vermittlungsformen und den Studienverlauf im Zusammenhang und zeitlich quantifiziert in Form von Studienelementen beschreibt."³⁰⁹

Zwei Fragen stellen sich:

1. Wem wird die Aufgabe der Transformation zwischen Anforderungen und Angebot in den Hohlräumen infolge fehlender oder nicht genehmigter Studienordnung zugewiesen?
2. Wer übernimmt die praktischen Aufgaben der Umsetzung auf der Basis vorhandener oder nicht vorhandener Studienordnungen? Oder: Wie geschieht die Umsetzung in der Praxis?

Beide Fragen finden eine Antwort in der Rekonstruktion der Entwicklung des Lehrangebots im Untersuchungszeitraum unter Hinzuziehung der einschlägigen Empfehlungen 'von außen' und Empfehlungen und Entscheidungen 'von innen'.

Bereits mit den Empfehlungen vom 31.5.76 hat der Kultusminister eine Orientierung des erziehungswissenschaftlichen Studiums in Struktur und Inhalt an den "vorläufigen Empfehlungen zur Gestaltung des erziehungswissenschaftlichen Studiums im Rahmen der Lehrerausbildung", die von der Studienreformkommission I erarbeitet wurde, nahegelegt. (Vgl. Anlage , Dokumentation)

In der Rekonstruktion zeigen sich damit unterschiedliche Positionen, die die Ursache der Hohlräume sind und auch eine weitere Differenzierung des Theorie/Praxis-Verhältnisses notwendig machen.

Bisher wurde unter Studienpraxis alles subsumiert, was das Studium eines Faches 'vor Ort' in einem Fachbereich wesentlich ausmacht: Studienplanung der Studierenden, Organisation und Praxis der Lehre. Betroffene Personen: Studierende und Lehrende.

Zum Spannungsfeld administrativer Imperative und dem an dem Grundrecht der Freiheit in Forschung und Lehre orientierten Handeln der Fachbereiche in den Hochschulen kommt ein weiteres, dessen 'Grenzlinie' durch die oben beschriebene Studienpraxis selbst verläuft; nämlich zwischen den rechtlich und hochschulpolitisch begründeten Planungsmaximen des Fachbereichs und den Bedürfnissen der Studierenden hinsichtlich der Voraussetzungen für Studienplanung und Studium.

Diese Analyse bliebe aber unvollständig, wenn sie sich auf formelle Zuständigkeitsregelungen beschränken würde. Für die modernen Gruppenuniversitäten ist die Übertragung unterschiedlichster Aufgaben an Gremien konstitutiv. Zunächst ist zu beachten, daß die Frage der Zuständigkeit von Gremien für die Lehrangebotsplanung die Studienordnung als Grundlage für die Planung nicht berührt. Die Verpflichtung der Hochschullehrer, bei ihrer Lehrtätigkeit von der Studienordnung auszugehen (HSchG § 23) und die Möglichkeit, ihnen im Rahmen ihrer Lehrverpflichtungen und der Studienordnung bestimmte Lehraufgaben zu übertragen, stellt allerdings noch nicht die Lösung der oben beschriebenen Aufgabe dar.

Schon früh hat das Institut für Erziehungswissenschaft gemäß seiner Institutsgliederung eine Regelung verfügt, die das Angebot der sechs unselbständigen Abteilungen ebenso betrifft wie die Leistung des Gesamtinstituts. Danach gehört zu den Aufgaben der Abteilungen u. a.:

"Bereitstellung eines Lehrangebots für die erziehungswissenschaftliche Ausbildung der Studenten aller Studiengänge unter Berücksichtigung der fachlichen Schwerpunkte der Abteilung und der ihr zugeordneten Lehrenden nach Maßgabe der Studienordnungen und -pläne sowie der von der Institutsleitung getroffenen Festlegung."³¹⁰

Zu den Aufgaben der Institutsleitung (Direktorium) gehört u. a.: "Festlegung des nach den Studienordnungen und -plänen zu erbringenden Lehrangebots und seine Aufteilung auf die Abteilungen."³¹¹

Aber diese Regelungen blieben unbefriedigend, weil sie keinen Hinweis und keine Verpflichtung hinsichtlich einer inhaltlichen Strukturierung des Lehrangebots angesichts unterschiedlicher Studiengänge und Studienordnungen enthielten.

Die Defizite der Lehrangebotsplanung in der Praxis blieben außerhalb dieser Regelungen. Sie werden jedoch in der Beratung sichtbar und von der Studienfachberatung weitergegeben. Mit der frühen Reaktion der Hochschullehrer auf der elften Geschäftsführungssitzung am 1.12.76³¹² wird vorsichtig ein Weg eingeschlagen, der diesem Umstand Rechnung trägt.

Die im Protokoll festgehaltene Anregung, den Studienfachberater an der Koordinierung des Lehrangebotes zu beteiligen, ist der Beginn einer Entwicklung, die schließlich zur Konstituierung eines Koordinations-

ausschusses, dem Vertreter der beteiligten Fächer sowie der Studienfachberatung Erziehungswissenschaft angehören.

Die Studienordnung vom 18.3.1988 fordert diesen Ausschuß, weil das erziehungswissenschaftliche Studium "gemeinsame Aufgaben der Fächer Erziehungswissenschaft (Pädagogik), Philosophie, Politikwissenschaft, Psychologie und Soziologie"³¹³ ist.

3.4.1 Quantitative Probleme

(Relation Dozenten/Studierende; Verteilungs- und Lenkungsprobleme der Studentenströme auf die Lehrangebotsstruktur, Raumplanung)

Die allgemeinste Variante dieses Problems liegt in der Quantifizierung der verschiedenen Ausbildungskomponenten. "In der traditionellen Lehrerbildung wurde dieses Problem in der Regel so gelöst, daß man einzelnen Disziplinen historischen Überlieferungen gemäß eine Vorrangstellung einräumte. In der Gymnasiallehrausbildung waren dies die Fachwissenschaften. Die Erziehungs- oder Grundwissenschaften hatten allenfalls eine marginale Stellung. Umgekehrt war es in der Tradition der Pädagogischen Hochschulen: Erziehungswissenschaft und Didaktik erhielten vom Lehr- und Lerndeputat her absolute Priorität. Die Identifizierung der Studierenden mit ihrer zukünftigen Berufsaufgabe erfolgte hier vorwiegend über die Pädagogik."³¹⁴

Im Untersuchungszeitraum verlangte die 'Ausbildungskomponente' Fachdidaktik immer neue Regelungen bezüglich der Anrechnung der Studienquantitäten und der Zuständigkeit für das entsprechende Lehrangebot. Diese Regeln waren zugleich Entscheidungskriterien für die Vergabe von Prüfungsberechtigungen für das Prüfungs-

fach Erziehungswissenschaft für Fachdidaktik. So wurde z. B. die per Erlaß (vom 31.5.76) vorgesehene Möglichkeit der Prüfungskandidat(in)en, sich statt in einem gesellschaftswissenschaftlichen Fach in Fachdidaktik prüfen zu lassen, hinfällig, weil mit der Prüfungsordnung von 1981 die Zuständigkeit für fachdidaktische Studien(anteile) den Fächern zugesprochen und das erziehungswissenschaftliche Studium von 40 SWS (bisher) um die potentiell darauf anrechenbaren 8 SWS auf 32 SWS (Sek II) verringert wurde.

Da Informationen über solche Sachverhalte z. T. erst nach Monaten und Jahren über veröffentlichte Prüfungsberechtigungen, die die Hintergründe nicht erhellen oder in einem Prüfungsgespräch (zu einem viel zu späten Zeitpunkt also) den Studierenden zugänglich wurden, können Veränderungen im Umfeld der Quantifizierung der Studienanteile bis in die Studien- und Prüfungsplanung der Studierenden hineinwirken.

Das gleiche gilt für die Studienanteile gesellschaftswissenschaftlicher Studien. Im Untersuchungszeitraum wurden auf der Basis von Erlassen, Prüfungs- und Studienordnungen erst 12, dann 10 und schließlich 8 SWS festgesetzt. Dabei können - je nach Auslegung - die Quantitäten noch variieren, wie dies am aktuellen Beispiel der zuletzt genehmigten Studienordnung deutlich wird.

Zu den weiteren quantitativen Bedingungsfaktoren der Studienpraxis, die nur mittelbar mit der Studiengangsentwicklung und der Lehrangebotsorganisation zusammenhängen, gehören die Relation von Lehrenden und Studierenden. Zu unterscheiden ist zwischen faktischen Zahlen über die Anzahl der Lehrenden und der Studierenden zu bestimmten Zeitpunkten und über Soll-Zahlen über Lehrbedarf und Lehrangebot. Ausgewählte Zeitpunkte sind das WS 1984 und das SS 1988. Die Zeitpunkte liegen jeweils 4 bzw. 5 Jahre nach Inkraft-

treten der Lehramtsprüfungsordnungen; sie enthalten eine Entwicklung der Studentenzahlen und Veränderungen infolge der PH-Integration (Fach-zu-Fach-Zuordnung).

Die Zahl der Studierenden betrug im Wintersemester 1984/85 in den einzelnen Studiengängen:

Lehramt Sek. I	694
Lehramt Sek. II	5.885
Unterrichtsfach Pädagogik	584
Diplom-Pädagogik	786
Magister/Promotion Hauptfach	202
Magister/Promotion Nebenfach	1.500

Legt man die laut Prüfungs- und Studienordnungen geforderten durchschnittlichen Studien - hier bezogen auf den Studienumfang = SWS - zugrunde, ergibt sich rein rechnerisch folgender Bedarf:

Studiengang	Zahl der Studierenden	durchschnittl. SWS pro Semester	Gesamtbedarf in SWS
Lehramt Sek. I	694	4	2.776
Lehramt Sek. II	5.885	4	23.540
Unterrichtsfach Pädagogik	584	8	4.672
Diplom-Pädagogik	786	13	10.218
Magister/Promotion Hauptfach	202	10	2.020
Magister/Promotion Nebenfach	1.500	4	6.000

Der Nachfrage von insgesamt 49.226 SWS steht ein Angebot von insgesamt 320 SWS (lt. Vorlesungsverzeichnis) gegenüber. Daraus ergibt sich eine rechnerische Teilnehmerzahl von 153 pro Veranstaltung.

Zum Vergleich die Zahl der Studierenden im Sommersemester 1988:

Lehramt Primarstufe	1264
Lehramt Sek. I	2143
Lehramt Sek. II	6803
Unterrichtsfach Pädagogik	ca. 500
Dipl.-Pädagogik	1256
Magister/Promotion Hauptfach	348
Magister/Promotion Nebenfach	1563

Zu den Bedingungsfaktoren, die am ehesten übersehen werden, gehören Anzahl und Größe der Seminarräume. Als Zeitpunkt ist wieder das Sommersemester 1988 gewählt. Die Zahl der Räume, die dem Fachbereich 9 zur Verfügung standen, beträgt 16. Davon hat 1 Raum mehr als 60 Plätze. 2 Räume haben 50 Plätze.

Der Fachbereich hat für insgesamt 165 Veranstaltungen Räume mit insgesamt 6.444 Plätzen zur Verfügung gestellt. Demgegenüber stehen 61 Veranstaltungen, die in nicht fachbereichseigenen Räumen untergebracht wurden mit einem Platzangebot von insgesamt 3156 Plätzen. (Bei diesen Räumen handelt es sich zu einem großen Teil um Vorlesungsräume mit ca. 200 Plätzen).

Die errechnete Zahl für die Lehrnachfrage nach dem o.a. Schlüssel beträgt 72164 SWS. Damit steht einer Gesamtkapazität an Seminarplätzen

(Anzahl der Veranstaltungen in Räumen

z.B. 20 Veranstaltungen in Räumen à 30 Personen
= 600 Plätze)

von 9.600 Plätzen

eine errechnete Nachfrage

(x Studierende x SWS : 2 =) von 36082 Seminarplätzen gegenüber. Der theoretische Fehlbedarf an Seminarplätzen beträgt demnach 26482.

Diese quantitativen Bedingungsfaktoren können im Rahmen dieser Untersuchung nicht weiter ausgewertet werden. Es muß bei dem Aufweis dieser Faktoren und ihrer potentiellen Beeinflussung der Studienpraxis bleiben.

3.4.2 Qualitative Probleme

(Wissenschaftliche und bildungspolitische Standpunktdifferenzen der Dozent/in/en als Störgröße für die Entwicklung kohärenter Studiengänge)

Die Aufgabe des Wissenschaftlers ist es, neue Erkenntnisse zu gewinnen. Sein Bemühen, Fragen an einen Untersuchungsgegenstand neu zu formulieren, Methoden zu variieren und die Relevanz seiner Forschungsergebnisse zu begründen und zu verteidigen, ist für seine Arbeit konstitutiv. Übertragen auf den Bereich hochschuldidaktischer Theorie(bildung) heißt das, daß mit der Beschäftigung mit hochschuldidaktischen Themen sich eine Vielzahl unterschiedlicher Konzepte, Ansätze und Schwerpunkte ergeben, die ihrerseits zur Dynamik des Forschungsbetriebes gehören; eine schnelle und für die Studienorganisation wichtige langfristige Festlegung dagegen aber eher verhindern. Hinzu kommt, daß die Sozialisation der Hochschullehrer "ein nicht zu unterschätzender Faktor für die Schwierigkeiten ist, in denen sich die Wissenschaften hinsichtlich Kooperation und Anwendungsbezogenheit befinden."³¹⁵

Für die Studienplanung und das Studium der Studierenden bedeutet dies in letzter Konsequenz eine Desorientierung, weil in der Praxis des Studiums die einzelnen Veranstaltungsinhalte zumeist beziehungslos nebeneinander stehen, die häufig genug in den Köpfen der Studierenden "zu einem Konglomerat von theoretischen Halbheiten integriert werden."³¹⁶

So wenig die Freiheit der Lehre Freiheit des Studierens bedeutet, so wenig ergeben die unterschiedlichen didaktischen Konzepte für die einzelnen Lehrveranstaltungen ein didaktisches Konzept für das gesamte Lehrangebot und das Studium. Für die Studierenden wirkt sich diese "charakteristische Situation als Verhinderung eines sinnvollen, d. h. für die Bewältigung komplexer Praxisprobleme qualifizierenden Curriculums und in dysfunktionalen Lehrveranstaltungen aus."³¹⁷

Eine weitere Konsequenz dieser Entwicklung ergibt sich im Zusammenhang mit der Veränderung der sozialen Zusammensetzung der Studierenden im Zuge der Öffnung der Hochschulen. Die mangelnde Integration unterschiedlicher Lehrinhalte und Lehrformen kann die Studierenden so mit Normen und didaktischen Vorstellungen der Lehrenden (Prüfer?) konfrontieren, daß sie geneigt werden, diese zu internalisieren. Für die Studierenden entsteht so ein Sozialisationshintergrund, der ihre Denk- und Verhaltensweisen beeinflußt und zugleich eine Kluft zu den vorgegebenen Qualifikationszielen bewirkt.³¹⁸

Bei gleichzeitigem und mit fortschreitender Studierendauer zunehmendem Prüfungsdruck entsteht so eine Dominanz der Professoren, die wiederum die Reflexion intellektueller Inhalte im Kontext eigener sozialer Herkunftserfahrung und unter dem Aspekt künftiger Berufspraxis behindert. Die Sozialisation des Hochschullehrers wird in der Sozialisation der Studierenden fortgeschrieben; die Intellektuellensozialisation übernimmt eine Zirkelfunktion.³¹⁹ Mit zunehmender "Vermassung" und "Verschulung" und dem Zeitmangel der Hochschullehrer wird eine Kompensation solcher den Bildungsgang eher belastenden Faktoren durch das per-

sönliche Verhältnis von Dozent und Studierenden immer schwieriger; die defizitäre Interaktion zwischen Dozent und Studierenden gehört darum zu den Problemen der deutschen Universität, die bereits seit Jahrzehnten beklagt werden.³²⁰ Es wäre aber wohl verkürzt, qualitative Probleme der Studienpraxis durch Standortdifferenzen der Lehrenden ausschließlich an Personen und ihrer Sozialisation festmachen zu wollen; denn der Erfolg einer Ausbildung, die Selbstkritik und Reflexivität als Ziele formuliert, hängt nicht unwesentlich von der erreichten Fähigkeit zur Selbstkritik und Reflexion der ausbildenden Institutionen ab. Die Institution kann als bedeutender Faktor bei der Erforschung von Bildungsgängen im Tertiärbereich nicht außer acht gelassen werden. Zur Institutionalisierung der Erziehungswissenschaft gehört ihre Ausdifferenzierung als Disziplin.

3.4.3 Produktion einer prinzipiell nicht zu behebenden Beratungsbedürftigkeit durch die quantitative und qualitative Desorganisation erziehungswissenschaftlicher Studien

Studienpraxis produziert Beratungsbedürftigkeit. Beratung ist Bestandteil der Studienpraxis. Mit diesen zwei Grundaussagen ist der systematische Zusammenhang von Studienpraxis und Beratung leicht zu beschreiben: Schwierig zu bestimmen ist dagegen das Verhältnis zwischen einer (noch zu bestimmenden) Funktion der Studienfachberatung und den Bedingungen der Studienpraxis. Die Schwierigkeit gründet zum einen im Fehlen einer Studienfachberatung begründenden Theorie, zum anderen in der Definition der Bedingungen.

Die Verknüpfung von Studienfachberatung und Bildungsgangforschung ist ein Versuch, das Theoriedefizit aufzufangen. Die Definition der Bedingungen bleibt ungeschlossen, weil Studienpraxis als Wirklichkeit über seine eigene Legitimation verfügt. Ob Chaos in der Studienplanung als abzustellende Beratungsbedürftigkeit oder als Emanzipation von Mündigkeit bestimmt wird, bleibt darum im Prinzip eine offene Frage. Die Beschäftigung mit Studienfachberatung kann darum nicht die Definition einer gesollten richtigen Studienpraxis zum Ziel haben; sie würde mit der Formulierung solcher Forderungen hinter die Erkenntnis, daß die Beschränkung auf programmatische Forderungen ein wesentlicher Faktor für die Entstehung von Beratungsbedürftigkeit ist, zurückfallen. Studienfachberatung - wie jede Beratung - hat aber die Funktion der Rückmeldung, der Systemberatung. Dazu gehört, daß die Ursachen für Beratungsbedürftigkeit erforscht werden.

Das Interesse gilt dabei den erkannten Defiziten der Studienpraxis.³²¹ Die Defizite unterliegen wie die Studienpraxis einem Wandel; die Strukturen, an denen sie festzumachen sind, bleiben relativ konstant.

Strukturell bedeutsam für Reflexionen über den Zusammenhang von Studium und Beratung sind folgende Punkte, die darum noch einmal zusammenfassend wiederholt werden:

- Studiengangentwicklung,
- Status von Prüfungs- und Studienordnungen,
- das Verhältnis von Studienanforderungen und Lehrangebot,
- das Verhältnis von Forschung und Lehre und Studium und Studiumplanung

und - quasi als Oberbegriff - die Organisation der Studienpraxis.

Zu diesen Punkten, die prinzipiell auch für andere Studiengänge gelten, kommt ein spezifischer, die besondere Situation der Erziehungswissenschaft beschreibender Punkt. Er betrifft die Desintegration erziehungswissenschaftlicher Studienanteile in den einzelnen Studiengängen. Herausragendes Merkmal der Desintegration ist die beschriebene Kontroverse um die institutionelle Zuordnung der Fachdidaktik.³²² Aber eine fundierte Übereinstimmung über den systematischen Ort gesellschaftswissenschaftlicher und schulpraktischer Studien fehlt ebenso.

Dabei hätte das Auseinanderstreben der beteiligten Disziplinen noch am ehesten von der Erziehungswissenschaft und den didaktischen Disziplinen aufgefangen werden können, weil sie aufgrund ihrer im historischen Selbstverständnis verankerten Orientierung auf Schul- und Erziehungspraxis am ehesten in der Lage gewesen wären, einen 'einheitsstiftenden' Zweck zu formulieren, um den sich die übrigen Disziplinen hätten 'versammeln' können. Daß dem nicht so war (230/231), liegt zum einen an dem lange Zeit wirksamen wissenschaftstheoretischen Verdikt der 'klassischen' Universitätsdisziplinen, über die von ihnen als 'praxisabhängige Handwerkslehre' angesehene Pädagogik und den hieraus resultierenden Abriegelungstendenzen; zum anderen ist es auch darauf zurückzuführen, daß die Entwicklungsgeschichte der erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Disziplinen selbst durch einen fortschreitenden Prozeß der Differenzierung und Spezialisierung in Richtungen, Methoden und Handlungsfelder gekennzeichnet ist.³²³

Analog zur inneruniversitären Situation wird bei vielen ratsuchenden Studierenden eine ambivalente Einstellung gegenüber dem Fach Erziehungswissenschaft deutlich.

Erziehungswissenschaft wird 'nebenbei' studiert; der Studierende hat sich 'nur' für seine Unterrichtsfächer entschieden, denen er Priorität in der Studienplanung einräumt.

Zugleich wird das erziehungswissenschaftliche Studium unter den Anspruch einer präzisen Vermittlung der Kompetenz, die ein Lehrer benötigt, gestellt.

Während jedoch in der Konfrontation diese Voreinstellungen mit erziehungswissenschaftlichen Veranstaltungen die Chance einer Reflexion des eigenen Bildungsganges und damit die Chance der Kompetenzentwicklung liegt, hat die Schulbildung in der Erziehungswissenschaft Auswirkungen, die nicht in Feststellung eines pluralistischen Lehrangebotes allein aufgehen.

Beckmann führt die besondere von der in Geisteswissenschaft typischen 'Schulbildung' abweichende Situation auf die Tatsache zurück, daß zwischen den verschiedenen Richtungen bereits in den Grundansätzen die Auffassungen auseinandergehen.³²⁴ Ebenso fehle ein Minimalkonsens in den Fragestellungen oder Aufgaben der Erziehungswissenschaft.³²⁵ Der Prozeß zunehmender Differenzierung der Erziehungswissenschaft schlägt bis zur Studienplanung durch; sei es in Form der Auswirkungen auf die subjektive Studienplanung durch den 'Qualifikationsnachweis' in Allgemeiner Didaktik oder in Form veränderter Anforderungen bezüglich nachzuweisender Kenntnisse über Methoden der Erziehungswissenschaft.³²⁶

Sowohl die spezifischen wissenschaftsgeschichtlichen und wissenschaftstheoretischen Probleme der Erziehungswissenschaft als auch die allgemeinen und prinzipiell alle Wissenschaft betreffenden Punkte sind Merkmale für

die Dynamik des Wissenschaftsprozesses, die ihrerseits Ursache für die Beratungsbedürftigkeit ist, indem sie auf Dauer eine Differenz zwischen objektiver und subjektiver Studienplanung implantierte.

3.5 Die didaktische Funktion der Lehrangebotsorganisation

Defizite in der Organisation der Studienpraxis verursachten zu einem großen Teil die Beratungsbedürftigkeit der Studierenden und begründeten zugleich eine Strategie der Verknüpfung von Problemerkennntnis und partieller, zunehmend professioneller und institutionalisierter Problemlösung.

Es mag zwar zunächst verwundern, wenn die Organisation der Lehrangebotsplanung im Kontext einer Theorie der Studienfachberatung behandelt wird; bedürfte es aber eines Hinweises auf wissenschaftliche Untersuchungen, so sollten die Ansätze zu systembezogener Beratung in den U.S.A. genannt werden. Da in den U.S.A. der systematischen Erhebung der Beratungsbedürfnisse mehr Aufmerksamkeit gewidmet wird,³²⁷ kommen notwendig Lehrinhalte und Methoden als Beratungsbedürftigkeit verursachende Faktoren in den Blick. "Fast alle neueren Beratungskonzepte gehen über die direkte Arbeit mit Einzelschülern und Schülergruppen hinaus. Sie erfordern u.a. eine stärkere Einflußnahme auf die Curriculumentwicklung und Curriculumrevision."³²⁸

Auf den Zusammenhang von Curriculum und Entwicklung, ohne jedoch Beratung zu thematisieren, reflektieren auch Untersuchungen zur Kollegschule.³²⁹ Lehrangebotsplanung steht in eben diesem Zusammenhang, der in der Hochschule jedoch eine so spezifische Brechung durch die administrativen Anforderungen und die Eigeninteressen der Fächer,

die als unterschiedliche und nicht widerspruchsfreie Kräfte auf das je aktuelle Lehrangebot einwirken.

In der Praxis erziehungswissenschaftlicher Studien an der Westfälischen Wilhelms-Universität ist die Forderung der Systemberatung realisiert und perspektivenreich differenziert worden.

Der Studienfachberater ist für die Lehrangebotsorganisation (im Auftrag des Dekans) zuständig und erarbeitet regelmäßig Lehrangebotsanalysen, die im Ausschuß für Lehre und studentische Angelegenheiten behandelt werden.

Seit Juni 1988 ist der Studienfachberater als Mitglied und Vorsitzender des Koordinationsausschusses für die Koordination des Lehrangebotes der beteiligten Fächer tätig.

Lehrangebotsplanung als Ursache für Beratungsbedürftigkeit in Theorie und Praxis der Studienfachberatung integrieren, bedeutet darum, den Studienfachberater als Konsultant von Dozenten und Institutsleitung einzusetzen und so die für jede Beratungstätigkeit wichtigen Funktionen der Rückkoppelung und der wichtiger werdenden Systemberatung sicherzustellen.³³⁰

Sich den Defiziten der Studienangebotsplanung zuwenden bedeutet nicht, diesen Aufgabenbereich der Studienfachberatung nachträglich in den Horizont erziehungswissenschaftlicher Reflexion einzustellen. Er gehört bereits zum Kern eines pädagogischen Sachverhalts, wenn Organisation und Interaktion als Momente eines jeden pädagogischen Sachverhalts bezeichnet werden oder, wie bei Mollenhauer, der Organisation und Interaktion nicht als kovariierende Variable ansieht, "sondern als verschiedene Aspekte desselben Gegenstandes".³³¹

Nach einer Terminologie, die Klafki vorschlägt, schließt Organisation "alle Momente von Planung, Regelung, Ordnung, die einem pädagogischen Interaktionsprozeß vorausgehen oder folgen/oder die den strukturellen Rahmen solcher Interaktionsprozesse bilden",³³² ein. Organisation als Kategorie schließt danach sowohl Bildungsplanung und Bildungsadministration, Studiengangentwicklung und die Institution der Hochschule ein und steht zugleich in einem pädagogischen Interaktionszusammenhang. Lehrplanungsorganisation hat ihren Platz im Bereich der Handlungen, die Studierenden für ihren späteren Beruf qualifizieren wollen und steht unter pädagogischen "Zielvorstellungen, die im Hinblick auf die Adressaten solcher Bemühungen für gültig bzw. für begründbar gehalten werden".³³³ Wie jede Organisation schafft Lehrangebotsorganisation Ermöglichungsbedingungen und Begrenzungen.³³⁴ Von entscheidener Bedeutung aber ist, daß Lehrangebotsorganisation nicht zum Maßstab für die Tätigkeit der Lehrenden wird, sondern indem sie entlastet, bleiben Lehrende primär Bezugspersonen in universitären Interaktionen.

Lehrangebotsorganisation meint vordergründig, dem allgemeinen Sprachgebrauch folgend, Tätigkeiten im Bereich der Lehrangebotsplanung unter Sachgesichtspunkten, wie z.B. Strukturierung des Lehrangebots, Art, Ort und Zeit der Veröffentlichung, Erhebung des Lehrangebots usw.. Die Erfüllung solcher Aufgaben ist jedoch wiederum "in Art und Umfang abhängig von Merkmalen wie Hierarchie, Entscheidungskompetenzen, Rollenvorschriften, Arbeitsteilung, Zeit-, Budget, Differenzierung usw.; Merkmale also, die dem Ausdruck 'Organisation' als der Bezeichnung eines räumlich lokalisierbaren Gebildes subsummiert werden können".³³⁵ Somit ist die Studienfachberatung auch unter dem Aspekt der Organisation rückgebunden an

die institutionalisierte Wissenschaft, die eine 'Mithaftung' für die Rolle trägt, "die das gesellschaftliche Bewußtsein der Erziehung, dem Unterricht und der Ausbildung zuweist, Mithaftung also für die Perspektive, die der Jugend eröffnet oder verweigert wird".³³⁶ Eine pädagogisch begründete Organisation ist darum kritische Negation der Faktoren objektiver Qualifikation und subjektiver Qualifikations- und Lernprozesse, die den formulierten Zielen entgegenstehen. Gleichzeitig unterstützt sie den Rückbezug auf die Ausbildungsfunktion und die Anwendungsorientierung der an der Lehrerbildung beteiligten Komponenten, die aus Gründen u.a. der Spezialisierung, der Differenzierung der Wissenschaften und z.T. auch Eliminierung praxisbezogener Elemente verlorengegangen sind.

Den an der Lehrerbildungsbeteiligten Komponenten ist die Anwendungsorientierung, d.h. der Teilbezug auf ihre Ausbildungsfunktionen verlorengegangen (Gründe u.a.: Spezialisierung, Differenzierung der Wissenschaft, Eliminierung praxisbezogener Elemente im Studium und Zweiphasigkeit der Ausbildung). "Von dieser Erkenntnis ausgehend erweisen sich solche Reformkonzeptionen als verkürzt, die 'Didaktik', 'Fachwissenschaft', 'Erziehungswissenschaft' und 'Gesellschaftswissenschaften' als selbstständige Elemente, die durch formal-organisatorische und administrative Koordinierungsmaßnahmen integrierbar seien, begreifen und dementsprechend als Verfahren zur Lösung der Integrationsprobleme lediglich administrative hochschulpolitische Koordinierungsinstanzen entwerfen."³³⁷

Die organisatorische Desintegration erziehungswissenschaftlicher Studien bedarf zu ihrer Überwindung einer anderen, pädagogisch begründeten Organisation.

Lehrangebot und Studienerfolg

In einem weiteren Schritt ist darzustellen, daß die Lehrangebotsorganisation als Bestandteil des Lehrangebots die Realisierung des Zweckes der Ausbildung in der Hochschule behindern oder fördern kann.

Die Qualifikationsmerkmale sind in den Prüfungs- und Studienordnungen für die einzelnen Studiengänge (Tätigkeitsfelder) vorgeschrieben. "Im Sinne dieser Ziele erwartet die Hochschule vom Studenten, daß er bestimmte Veranstaltungen besucht, sich mit den dort angebotenen Inhalten auseinandersetzt und so pädagogische Begriffe, Theorien, Methoden, Denkweisen, Institutionen, geschichtliche Entwicklungen und den heutigen Wissensstand"³³⁸ der Erziehungswissenschaft kennenlernt. Die Qualität der Lehre hat maßgeblichen Anteil an der Erreichung der Ziele des Studiums und am (auch subjektiven) Studienerfolg der Studierenden.

Die bisherigen Analysen haben gezeigt, daß für die Qualifizierungsprozesse aber nicht die Qualität der einzelnen Lehrveranstaltung entscheidend ist, sondern die Qualität des gesamten Lehrangebots für einen Studiengang. Eine wichtige Voraussetzung dafür wäre ein Zusammenwirken aller Hochschullehrer eines Faches. "Die Hochschullehrer in der traditionellen Hochschule arbeiten im Bereich der Lehre (aber) zumeist weitgehend isoliert und nur selten kooperativ und arbeitsteilig."³³⁹

Ohne eine organisierte fruchtbare Zusammenarbeit, deren Ergebnisse organisatorisch in die Lehrangebotspräsentation umgesetzt werden müßten, wird aber der Studienerfolg gefährdet, weil Defizite der Lehrangebotsplanung Einfluß auf die motivationalen Bedingungen des Studierverhaltens haben.

Einer Untersuchung von Willeke³⁴⁰ zufolge hängt der Studienerfolg auch von der Studienmotivation ab. Dabei unterscheidet er zwischen Leistungsmotivation, intrinsischer Motivation, Zufriedenheit mit dem Studium und Abschlußmotivation. Lehrangebotsorganisation betrifft hier besonders die Zufriedenheit mit dem Studium. Defizite in der Lehrangebotsorganisation erscheinen dem Studierenden als Desinteresse des Faches an seinem Studium. Für ihn ist unverständlich und demotivierend, wenn er für ein Fach Interesse aufbringen soll, dieses Fach aber zugleich Desinteresse gegenüber seinen Lernproblemen zeigt.

Wenn so Beteiligung der Studierenden in der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand der Wissenschaft und Hochschullehrerbeteiligung in der kooperativen Lehrangebotsplanung ungenügend sind, dann ist Studienreform, wie sie u.a. mit dem Hochschulgesetz vom 07.04.1970 und dem Gesamthochschulentwicklungsgesetz vom 18.05.1972 in Nordrhein-Westfalen initiiert wurde, gefährdet, weil die praktische Durchsetzung reformierter Studiengänge im Studienbetrieb der Hochschule das entscheidende Problem darstellt.³⁴¹

Folgerungen

Was Weniger bereits 1932 forderte, daß nämlich "das Lehrgefüge mit seinen Zielen und Bedingungen ... doch gelegentlich auch umgestaltend auf die Wissenschaften"³⁴² einwirke, gilt analog auch heute.

Die Bedingungen gegenwärtiger Studienpraxis müssen als Bestimmungsfaktoren wissenschaftlicher Entwicklung berücksichtigt werden. So kann auch der Stellenwert von Organisation für Studienpraxis näher definiert werden.

(Lehrangebots-)Organisation geschieht nicht in der Absicht einer alles umfassenden (Ver)Planung des Studiums, sondern, um die vielfältigen fruchtbaren Momente, die Studium beinhaltet, nicht durch schlechte/defizitäre Organisation und Planung zu verhindern. Das heißt, Organisation steht im Interesse der Freiheit des Studiums, die selbst nicht organisatorisch planbar ist.

Auf die Studienplanung der Studierenden bezogen heißt dies, daß nur durch eine entsprechende Lehrangebotsorganisation, die die unterschiedlichen Ansprüche (durch Prüfungs- und Studienordnungen, Prüfungszeiten, Lehrende) aufgreift und auf das Angebot abstimmt, die Wahlfreiheit der Studierenden ermöglicht wird.

Die Spannung zwischen Person und Organisation wird so durch Entscheidungssouveränität aufgehoben. Voraussetzung dafür ist aber eine pädagogische Professionalisierung der Studienpraxis, weil nur dadurch Interessen der Einzelpersonen (Studierende, Lehrende) und Organisation aufeinander zubewegt werden können.

Professionalisierung steht in diesem Zusammenhang für die Forderung nach Verwissenschaftlichung der eigenen Praxis der Erziehungswissenschaft. Zwar gehört zur Realisierung immer auch die Bereitschaft aller an der Praxis beteiligten Wissenschaftler zu konkreter praktischer Unterstützung der Praxis und die Bereitschaft zur persönlichen Konfrontation mit allen, die Studienpraxis bedingenden, fördernden und behindernden Faktoren, d.h. die Bereitschaft zu praktischer Erfahrung.

Professionalisierung im o.a. Sinne muß aber mehr als eine Forderung sein, wenn Fortschritte in der Studienpraxis nicht durch die kritisierte Folgenlosigkeit akademischer Erörterungen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und durch eine ebenfalls kritisierte, von den Belangen und der Verantwortung für Praxis abstrahierende Empirie nicht behindert werden soll.³⁴³

Eine Studienfachberatung, die so konzipiert ist, daß durch unterschiedliche Tätigkeiten wie Beratung (Problem-erkenntnis) und Organisation eine professionelle Problemlösung angestrebt wird, kann auch eine Alternative zu programmatisch formulierten Anforderungen an Lehre sein.

Weil Lehrende eher 'resistent' gegen inhaltliche 'Eingriffe' in ihre Lehrpraxis sind, ist zu prüfen, wie weit Lehrangebotsorganisation ihrerseits über das Gesagte hinaus auch auf Inhalte der Lehre Einfluß haben kann.

Die Organisation einer Ringvorlesung, in der Lehrende, die im folgenden Semester eine Veranstaltung für Studienanfänger anbieten, ihre Forschungs- und Lehrschwerpunkte (und ihre Person!) vorstellen, wird durch die notwendige Kooperation mit den anderen Lehrenden und durch das Wahlverhalten der Studierenden notwendig auch innovatives Potential in der Lehre (der einzelnen Lehrveranstaltung und des gesamten Lehrangebots) freimachen.

Für den Zusammenhang von Erziehungswissenschaft und einer Studienfachberatung Erziehungswissenschaft bedeutet dies zunächst, daß eine weitere Funktion der Studienfachberatung in der Konfrontation der Erziehungswissenschaft als Lehre mit ihrem eigenen Anspruch an Studienpraxis besteht. Defizite der Studienpraxis nötigen zur Erörterung des eigenen Anspruchs, wie er etwa in Prüfungs- und Studienordnungen formuliert wird, und werfen

neu die Frage auf, ob inhaltliche Lernmöglichkeiten formalen Anforderungen untergeordnet werden können.³⁴⁴

Ganz allgemein ist eine Überprüfung des Verhältnisses von erziehungswissenschaftlicher Theorie und erziehungswissenschaftlicher Praxis, von theoretischer und berufspraktischer Ausbildung angesichts einer generell geringen Neigung bei Mitgliedern des Lehrkörpers zur Verflechtung beider Bereiche vonnöten.³⁴⁵

Voraussetzung für eine effektive Studienfachberatung Erziehungswissenschaft ist ein Verständnis von Beratung, das keine Arbeitsteilung zwischen Lehrenden und Beratung anstrebt, sondern Beratung als oszillierendes Tätigwerden, als fließende Kooperation begreift.³⁴⁶

Eine weitere Voraussetzung ist die Kontinuität sichernde Professionalisierung und Institutionalisierung von Studienfachberatung. Die Funktion der Systemberatung kann dagegen nicht an eine Beratung geknüpft werden, die im System nur programmatisch verankert ist. Professionalität und Aufgabenbestimmung sind und bleiben aber nur formale Bestimmungen für ein Konzept der Studienfachberatung. Inhaltliche Aussagen werden erst möglich, wenn Studienfachberatung in dem größeren Kontext, in dem sie immer schon geschieht, erörtert wird, d.h. im Kontext der Bildungsgangforschung.

4. Bausteine für ein Konzept der Studienfachberatung als erziehungswissenschaftliche Praxis

4.1 Problemexplikation

Der bisherige Gang der Untersuchung hat mit der Thematisierung von Studienfachberatung Defizite für eine Studienfachberatung als erziehungswissenschaftliche Praxis aufgewiesen. Theoriedefizite (Kap. 1) verhindern eine ausschließlich theoretische Begründbarkeit von Studienfachberatung. Umgekehrt enthält die Studienfachberatung als Praxis (Kap. 2) nicht zugleich eine Theorie ihrer selbst. Der Aufweis der Defizite der Studienpraxis kann allenfalls die Entwicklung der Studienfachberatung erklären helfen; nicht aber die Begründung dafür liefern, daß die Studienfachberatung über eine pragmatisch erfolgte Aufgabenwahrnehmung hinaus auch Zuständigkeiten reklamieren kann.

Das Verhältnis der Studienfachberatung zur Erziehungswissenschaft ist unklar; es bedarf einer grundlegenden Klärung. Die Klärung setzt die Beantwortung folgender Fragen voraus:

1. Wie ist Studienfachberatung im Theorie/Praxis-Spannungsfeld zu verorten?
2. Welche Auswirkungen hat die spezifische Brechung des Theorie/Praxis-Verhältnisses im Verhältnis institutionalisierter Erziehungswissenschaft zu der von ihr mitgetragenen Studienpraxis?

Nach den bisherigen Untersuchungen der Studienfachberatung als Praxis scheint die These gerechtfertigt, daß eine Beantwortung der Fragen im Sinne einer Integration der

Studienfachberatung in erziehungswissenschaftliche Praxis nur möglich ist, wenn zur Erziehungswissenschaft Forschungsaktivitäten gehören, die die Praxis der institutionalisierten Erziehungswissenschaft selbst zum Forschungsgegenstand machen, und wenn methodologisch die Überwindung der Trennung von theoretischer und praktischer Arbeit gesichert werden kann. M. a. W.

Nur wenn die Erziehungswissenschaft in der Lage ist, sich der Aufgabe zu stellen, aus Lernprozessen, an denen sie beteiligt ist, zu lernen und solche Erkenntnisse in Lernprozesse der institutionalisierten Erziehungswissenschaft umzusetzen, kann Studienfachberatung als erziehungswissenschaftliche Praxis einen Beitrag leisten, bei zunehmender Individualisierung der Bildungswege menschliche Intelligenz als bedeutendste Ressource einerseits und das Bürgerrecht auf Bildung als wesentliche Grundlage der Demokratie andererseits auszuschöpfen.

Die spezifische Beratungstätigkeit zur Verbesserung der Studienplanung und der Studiengangsplanung bietet überdies die Möglichkeit, Behinderungen in Bildungsgängen durch administrative reglementierende Vorgaben zu erkennen und abzuwehren.

4.2 Fragen an die Erziehungswissenschaft

4.2.1 Zur Legitimationskraft von Wirklichkeit

Dignität von Wirklichkeit ist nicht gleichbedeutend mit der Legitimation einer Theorie über Tätigkeiten in der Wirklichkeit. Der Aufweis faktischer Bedeutung von Tätigkeiten in der Studienpraxis aufgrund strukturell bedingter

Defizite dieser Praxis enthält noch keine ausreichende Begründung für die Institutionalisierung dieser Tätigkeiten.

Überdies enthält die Darstellung der faktischen Tätigkeiten der Studienfachberatung (vgl. besonders dazu Kap. 2) deutliche Hinweise, daß diese Tätigkeit einen unbestimmten Platz in den unterschiedlichen Gemengelagen von Theorie und Praxis (Weniger) hat. Dem Konstrukt eines Theorieaufbaus aus Erfahrung aus der Studienpraxis steht die Einsicht um die Abhängigkeit eben dieser Erfahrung von kontingenten gesellschaftlichen, institutionellen und lebensgeschichtlichen Faktoren gegenüber.

Studienfachberatung als Praxis enthält zunächst eine ausreichende Begründung dafür, daß sie als Praxis über sich hinaus zur Auseinandersetzung mit sich selbst und mit Erziehungswissenschaft drängt. Solche Notwendigkeit ergibt sich schon - noch vordergründig - aus der Faktizität einer Praxis ohne theoretische Fundierung. Will man diesem Umstand Rechnung tragen, dann wird Praxiserfahrung konstitutive Grundlage theoretischer Erörterungen und wird damit zugleich einbezogen in die Theorie/Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Praktische Tätigkeiten im Kontext institutionalisierter Erziehungswissenschaft haben zugleich wegen der Vermischung von Wissenschaft und vorwissenschaftlichen Voraussetzungen immer einen aktuellen Bezug. "Denn sobald der Grad der Ausdifferenzierung von Wißbarem nicht mehr in gemeinsamen Wertungen und Beurteilungen zurückgeholt werden kann, wächst die Entfremdung sowohl des mit Wissenschaft Befassten zu seinen eigenen vorwissenschaftlichen Voraussetzungen wie die der Nichtbefassten zu den Professionellen."³⁴⁷

Diese Feststellung A. Mannzmanns bei der Beantwortung der Frage, ob Wissenschaft eine andere Sprache spricht als die breite Öffentlichkeit oder die Ministerialbürokratie, bedarf einer Erläuterung in Bezug auf das hier zur Rede Stehende.

Dieser Bezug besteht in zweifacher Weise. Zum einen ist Studienfachberatung wissenschaftliche Tätigkeit, die aber angesichts praktischer Anforderung und angesichts der Theoriedefizite eher als vorwissenschaftlich bezeichnet werden muß gegenüber der ausdifferenzierten Wissenschaft, die Beratungsgegenstand, aber auch Mitverursacher der Beratungsbedürftigkeit ihrer Adressaten ist. Zugleich verkehrt sich - im Unterschied zu A. Mannzmann - Zitat - das Verhältnis unter dem Aspekt der Professionalisierung, da Studienfachberatung zwar auf die Erziehungswissenschaft bezogen ist; umgekehrt aber die Wissenschaft (als Theorie) sich mit der Studienfachberatung nicht befaßt.

Analog dazu steht die Tatsache, daß die Wissenschaftswirklichkeit die institutionalisierte Lehr- und zum Teil auch Forschungspraxis als bedingende Faktoren von Studienpraxis der Wissenschaft nicht als Praxis selbst zum Gegenstand werden. A. Mannzmann kritisiert darum zu Recht das Defizit einer "konkrete(n) Auseinandersetzung mit einer Wissenschaftswirklichkeit, die noch nicht einmal theoriefähig ist."³⁴⁸

Die Verwendung des Begriffs "Wissenschaftswirklichkeit" verweist auf die Schwächen des bisher verwendeten Begriffs der Praxis, da Praxis an sich nicht existiert, sondern immer schon ausgesprochene oder unausgesprochene Theorie impliziert. Weniger spricht darum von verschiedenen Gemengelagen von Theorie und Praxis, von einem "Ineinander" von der Theorie und Tat, daß mit Recht Praxis genannt zu werden verdient."³⁴⁹

Der relativen Unverbindlichkeit des bisher zugrundeliegenden Praxisbegriffs mit dem Nachteil der mangelnden Präzisierung steht positiv die Reklamation von Praxis als Wirklichkeit gegenüber. Das Festhalten von Wirklichkeit scheint Garant dafür, in der Reflexion von Praxis die Verantwortung an der an dieser Praxis beteiligten Personen und Institutionen und besonders der Wissenschaft zu erschließen. Durch die Thematisierung der Wissenschafts- und Studienwirklichkeit als Praxis auch der Erziehungswissenschaft wird der Blick auf personelle, lokale und gesellschaftliche Aspekte gelenkt. Vor dem Hintergrund der angesprochenen Haftung der Erziehungswissenschaft verbietet sich auch ein Beklagen des fortschreitenden Staatsdirigismus etwa in der Lehrerausbildung, wenn nicht zugleich gesehen wird, daß die "Gesellschaftsblindheit der Hochschule" den Staatsdirigismus geradezu herausfordert.³⁵⁰

Der praktischen Bewältigung von Problemen der Studienwirklichkeit korrespondiert in der Theorie ein Plädoyer für das Festhalten an Praxis als Wirklichkeit gegen einen Begriff von Praxis, der etwa aus der Theorie abgeleitet wird und letztlich, weil im Programmatischen stecken bleibend, der Wirklichkeit elitär gegenübersteht. Daraus folgt, daß eine Theorie der Studienfachberatung nur sinnvoll ist, wenn sie aus dem engen Bezug zur Erziehungswissenschaft und zugleich aus den Wirklichkeitserfahrungen der Studienpraxis entwickelt werden kann. Auch für die Wirklichkeit des Wissenschaftsbetriebes gilt: Der "Wissenschaftsbezug (ist) kein totaler, sondern ein partialer Aspekt neben anderen."³⁵¹ Konkret auf die Theorie und Praxis der Studienfachberatung bezogen gilt es darum, an dem Anspruch an einer Ortsbestimmung ihrer Tätigkeit im Dreieck persönlicher, institutioneller (d.h. hier auch Selbstverständnis der Wissenschaft) und gesellschaftlicher Interessen festzuhalten.

Konkret auf eine Einzeltätigkeit bezogen heißt das: die Organisation der Lehrangebotsplanung leistet einen Beitrag im Kontext bereichsinterner Antworten auf bürokratische (im Sinne administrativer Eingriffe) Herausforderungen.³⁵² Damit hält sie an der Freiheit in der Studienplanung, die mit der durch die 'Reifeprüfung' antizipierten Mündigkeit gesetzt ist, fest.³⁵³

Freiheit bleibt aber ein abstrakter Begriff ohne ein entsprechend mit den Möglichkeiten guter Organisation bereitgestelltes und strukturiertes Lehrangebot, und Freiheit in der Studienplanung bedarf zu ihrer Realisierung auch der Bereitschaft der Institution zur Übernahme der pädagogischen Haftung für den Kontext, in dem Studienplanung und Studiengangplanung geschieht.

So erst sind Voraussetzungen geschaffen, die Freiheit in der Studienplanung nicht mit Willkürfreiheit im Sinne von Beliebigkeit und nicht mit Wahlfreiheit gleichsetzt.³⁵⁴

Zum konstitutiven - Fragestellung und Gang der Untersuchung leitenden - Moment reklamierter Verantwortung der Studienberatungstätigkeit im institutionellen Gefüge der Wissenschaft - zwischen Forschung und Lehre einerseits und Lehrbetrieb und Studienplanung andererseits - kommt als zweites die Identität der Person des Praktikers und Theoretikers, die hier nicht mit den schon bei Weniger gebräuchlichen Hinweisen auf die Notwendigkeit der Arbeitsteilung³⁵⁵ aufgehoben werden kann und auch nicht vergleichbar ist mit der Situation des Theoretikers, der sich forschend - im Kontext seiner Theorie - in die Praxis begibt zum Zwecke der Verifikation, Falsifikation und/oder Weiterentwicklung seiner Theorie.

Beide Momente legitimieren nicht nur die Reflexion der Studienfachberatung im Kontext der Theorie/Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft, sie bestimmen auch den Ansatz, mit dessen Auseinandersetzung Praxis theoriefähig gemacht werden soll. Dabei kann es weder darum gehen, einer Praxis als Wirklichkeit einen mit den Möglichkeiten von Theorie maßgeschneiderten Praxisbegriff zu geben, was einer ideologischen Begründung gleichkäme; noch aus der Praxis eine Theorie zu entwickeln und sie dann dem nächstliegenden theoretischen Konzept nahezubringen.

Der methodologische Verlauf der Untersuchung will vielmehr eine Auseinandersetzung ermöglichen, die Praxis im Kontext von Theorie(n) erklärt und gleichzeitig praxisrelevante Rückfragen an Theorie zuläßt, so daß die Reflexion Theorie und Praxis gleichermaßen verpflichtet ist.

Ein Ansatz, der die Tätigkeit der Studienfachberatung als Praxis ernst nehmen und in den Kontext einer verantwortlichen Theorie/Praxis-Diskussion einstellen kann, ist die von H. Blankertz und seinen Schülern fortgeführte und modifizierte Theorie der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, wie sie von E. Weniger begründet wurde,³⁵⁶ und in Gestalt der Bildungsgangforschung mit der Studienfachberatung Erkenntnisinteressen und Forschungsbereich teilt. Erst in dieser Perspektive verspricht der Versuch der Begründung einer Studienfachberatung als Praxis und Theorie erfolgreich zu sein.

Vorab bedarf es aber der Erinnerung an die Theorie/Praxis-Diskussion geisteswissenschaftlicher Provenienz.

4.2.2 Die Theorie/Praxis-Diskussion in der geistes- wissenschaftlichen Tradition der Pädagogik

"Der erste Grundsatz der geisteswissenschaftlichen Didaktik lautete, ..., den Rechtsgrund der Theoriebildung in der Erziehungswirklichkeit aufzusuchen."³⁵⁷ Dieser von H. Blankertz für die Didaktik formulierte Grundsatz ist repräsentativ auch für andere Bereiche der Erziehungswissenschaft, weil "jede Einführung in die Didaktik ... zwangsläufig eine Einführung in die gegenwärtige Lage der sie umfassenden Wissenschaft" ist.³⁵⁸

Die Geschichte dieses Grundsatzes reicht indes zurück bis in die Anfänge pädagogischer Theoriebildung zu Beginn des 19. Jahrhunderts.

Der in der Theoriegeschichte und in neueren Ansätzen³⁵⁹ nachweisbare breite Konsens, der diesen Grundsatz der Dignität der Praxis trägt, kann jedoch nicht über die Unterschiedlichkeit und Heterogenität der sich diesem Grundsatz verpflichteten Ansätze hinwegtäuschen. Aufgabenbestimmung der Theorie und Definition von Praxis ergeben in ihrer Mannigfaltigkeit ein schillerndes Gesamtbild der Erziehungswissenschaft. Klafki stellt fest: "Die verschiedenen Richtungen der Erziehungswissenschaft unterscheiden sich nicht zuletzt im Hinblick auf eben

diese Fragen, wie sie die Beziehung zwischen erziehungswissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung einerseits und pädagogischer Praxis andererseits interpretieren."³⁶⁰

Eine Ursache für die Ausdifferenzierung der Ansätze liegt in der Schwierigkeit, mit Anerkennung der Erziehungswirklichkeit als Rechtsgrund der Theoriebildung auch eine schlechte Wirklichkeit zur Grundlage für die Theorie einer besseren Zukunft machen, Aus dem, was war und ist, kann nicht geschlossen werden, was sein soll. Solche Kritik ist auch in neueren Ansätzen, wie etwa in der Curriculumforschung, wiederholt vorgebracht worden. Eine andere Ursache ist, daß die Erziehungswissenschaft (wie andere Wissenschaften) ihre Wissenschaftsstruktur nur begrenzt auf 'vorgängige erfolgreiche Forschungspraxis' stützen kann.

"Statt dessen besteht die Tendenz, sich auf wohl angesehene, in der jeweiligen Zeit repräsentative, von anderen erfolgreicheren Einzelwissenschaften abstrahierte Metasysteme zu beziehen, um deren Legitimationskraft für die eigene Absicherung zu nutzen." ³⁶¹

Geisteswissenschaftliche Pädagogik unternahm den Versuch, Erziehungswirklichkeit trotz der damit verbundenen Schwierigkeiten zum tragenden Grund einer autonomen pädagogischen Theorie zu machen. Die Dynamik moderner Forschungsrichtungen geisteswissenschaftlicher Provenienz und ihre Ausdifferenzierung³⁶² auch nach dem Ende ihrer Epoche³⁶³ belegen das Ungelöstsein der Probleme, aber auch die Kraft der die Wirklichkeit zum Rechtsgrund machenden Fragestellung und die Kraft zur Immunität gegen "autoritätsbeflissene Anbietung der Sozialwissenschaftler und mit ihnen auch der Erziehungswissenschaftler bei metatheoretischen Konzepten."³⁶⁴

Unter dem Aspekt der Praxisnähe lassen sich heute Verbindungslinien zu aktuellen Ansätzen der Berufs- und Lernfeldforschung, der Bildungsgangforschung und in der sogenannten Ausländerpädagogik zeichnen. Weder die Dauer der Theorie/Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft noch der Fortschritt in den Wissenschaften implizieren einen Fortschritt in der Lösung des Theorie/Praxis-Problems. I. Dahmer glaubt eher, einen Rückfall hinter die von Dilthey angestrebte "Synthese von geschichtlichem Wirklichkeitsverständnis und einzelwissenschaftlicher Erforschung von erfahrungswissenschaftlicher und philosophischer Fragestellung" konstatieren zu können. Zu den Ursachen muß auch gerechnet werden, daß der Erziehungswissenschaft forschungsmethodische Schwierigkeiten aus der Tatsache erwachsen, "daß sie auf menschliche Praxis bezogen" ist,³⁶⁵ die ihrerseits "nur zu verstehen ist im Zusammenhang mit einem System bestimmter Institutionen in einer bestimmten, geschichtlich gewordenen Gesellschaft. Sie hängt mit reflektierten oder unreflektierten Vorstellungen von pädagogischen Zielen und pädagogischen Methoden zusammen."³⁶⁶ "Der ganze Zusammenhang von Faktoren, die erzieherische Praxis beeinflussen, gehört also zum Forschungsgegenstand und zum Material der Theoriebildung in der Erziehungswissenschaft hinzu. Und weiter: Zum Komplex der Praxis, die Erziehungswissenschaft untersucht, zählen nicht nur die bewußten und gezielten Maßnahmen, die von Menschen in pädagogischer Absicht ausgeübt werden, sondern auch das, was Menschen vielleicht unbewußt und ohne pädagogische Absicht tun, was aber Einfluß auf andere, insbesondere jüngere Menschen, hat, und zwar einen fördernden oder hemmenden Einfluß im Hinblick auf die bewußten und gezielten Erziehungsmaßnahmen."³⁶⁷ Damit stellt die Praxis als Forschungsgegenstand und Aufgabenfeld der Erziehungswissenschaft

einen Anspruch, dessen Nichterfüllung Kritik provoziert. Eine Kritik allerdings, die sich vielfältig differenziert und häufig von dem, was sie kritisiert, selbst nicht frei ist.

Weniger spricht darum von dem "alte(n) Gegensatz von Theorie und Praxis",³⁶⁸ der von dem verbreiteten Mißtrauen der Praxis und von der ebenfalls feststellbaren Überheblichkeit der Theorie genährt wird. Aber statt einer Entgegensetzung von grauer Theorie und lebensnaher Praxis, von "wissenschaftliche(r) Theorie mit ihrer unabhängigen Systematik" und "praktische(r) Erfahrung mit der ihr immanenten Legitimation",³⁶⁹ die er für falsch hält, sucht er Mißverständnisse über das Verhältnis von Theorie und Praxis zu beseitigen.³⁷⁰ Dabei kritisiert er schlechte Theorien und den Mißbrauch von Theorie³⁷¹ ebenso wie den "naiven Realismus vieler pädagogischer Praktiker ..., die davon überzeugt sind, sie hätten dank ihrer "Erfahrung" ein zulängliches Bewußtsein dessen, was 'pädagogische Wirklichkeit' sei."³⁷² Bis heute lassen sich solche Vorurteile bei beiden Personenkreisen, bei Praktikern und Theoretikern nachweisen. Und bis heute sind solche Vorurteile nicht ausschließlich die Folge von Mißverständnissen. "Die meisten pädagogischen Theorien sind zu allgemein, zu wenig detailliert, oft auch sprachlich geschraubt, so daß dem Praktiker die Bedeutung für die Praxis nicht unmittelbar zugänglich ist. Die pädagogische Praxis erfolgt häufig zu unreflektiert, als daß die Erfahrungen der Praktiker die Bedeutung von allgemeinen Sätzen erlangen könnten."³⁷³ Kritik an der Theorie der Erziehungswissenschaft ist auch dann berechtigt, wenn sie "von den Mängeln der Praxis ablenkt, teils durch ideologisierende Bestätigung und Überhöhung, teils durch

Spekulationen über die Zielproblematik, die von vornherein von jedem Praktischwerden abgeschnitten sind."³⁷⁴

Kritik trifft die Theorie schließlich auch, wenn Wirklichkeit reduziert wurde auf das literarisch Faßbare,³⁷⁵ oder wenn Theorie sich selbst produziert. Solche Theoriekonjunkturen werden unterschiedlich gedeutet; "z.B. als 'Modeabhängigkeit' (Neumann/Oelkers 1981, S. 623) gerade praktischer Disziplinen wie der Erziehungswissenschaft oder als Professionspolitik ihres Establishments, das seine eigene Permanenz sichern muß (Schorr 1979)".³⁷⁶

Gerade der letztgenannte Vorwurf trifft den Theoretiker als Verursacher einer Krise der Theorie der Erziehungswissenschaft, die jüngst so beschrieben ist. "Erfolgreich - so darf man extrapolieren - war nur die Strategie der Selbstversorgung des Establishments; das mit Lehrstühlen, Universitätsreife, wissenschaftlichen Tagungen und Kontroversen sich alle Sekundärmerkmale von Wissenschaft verschaffen konnten. ... Die zu 'Kontrollzwecken' (s.o.) der Reflexion universitär etablierte 'Erziehungswissenschaft' entwickelt sich, hat sie erst die Universitäten erreicht, dann auch nach den dort geltenden Standards, behandelt ihren Charakter als Reflexion und ihren Bezug auf ihr Problem nur noch propagandistisch, holt sich aber ansonsten - abgelöst von den realen Problemen im Erziehungssystem - ihre Probleme dort, wo sie sie findet - in ihren eigenen Denks-traditionen und bei den Kollegen im Wissenschaftssystem."³⁷⁷ Praxis als Wirklichkeit geht verloren: "Praxis" wird dann ein philosophisches Basisproblem, keine Frage des Alltags in der Forschung.³⁷⁸

Die Kritik an der Theorie, das wurde oben gesagt, beruht zu einem Teil auf Mißverständnissen; sie hat aber auch ihre Berechtigung, wenn sich Theorie den Ansprüchen ihres Gegenstandes und den selbstgesetzten Ansprüchen nicht gewachsen zeigt. Aus der Kritik an der Theorie erwächst die Forderung nach Praxisnähe der Erziehungswissenschaft als Voraussetzung ihrer eigenen Kritikfähigkeit³⁷⁹ und zur Durchführung des mit ihrem Selbstverständnis gesetzten Anspruches; denn "Erziehung versteht sich als Hilfe zum Mündigwerden, zur Selbstbestimmung und Selbstverantwortlichkeit des aufwachsenden Menschen, und zwar prinzipiell jedes jungen Menschen. Die Frage ist nur: Wieweit ist dieses Selbstverständnis nur Programm? Entspricht es tatsächlich den nachweisbaren Leistungen und Wirkungen der pädagogischen Praxis, oder erweist es sich möglicherweise als Selbsttäuschung, falsches Bewußtsein, Ideologie?"³⁸⁰ Weniger hat in einem für die geisteswissenschaftliche Pädagogik grundlegenden Aufsatz über Theorie und Praxis in der Erziehung einen Weg zur Lösung dieses Problems vorgezeichnet. Er erörterte das Theorie/Praxis-Verhältnis im Kontext der 'neuen' Lehrerbildung, "wie sie durch die pädagogischen Akademien in Preußen vertreten wird".³⁸¹ Damit verweist er nicht nur - indirekt - auf die spezifische Bedeutung der Lösung des Theorie/Praxis-Problems in und für die Lehrerbildung; er antizipiert auch bereits eine Verschärfung der Spannung zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerausbildung an den Universitäten.³⁸²

Dabei geht Weniger von der wechselseitigen Kritik an Theorie und Praxis aus; von einer Kritik also, die bis heute berechtigt ist; "der Praxis gegenüber insofern, als sie nicht hinreichend leistet, was sie soll. Sie

bleibt nicht nur hinter ihren eigenen Intentionen zurück, sondern sie befördert auch häufig das Verkehrte dessen, was sie will, indem sie die vorgegebenen Verhältnisse festigt und in die Zukunft hinein verlängert, statt Veränderung und Fortschritt zu ermöglichen. Der Theorie gegenüber ist die Kritik berechtigt, insofern diese Theorie von den Mängeln der Praxis ablenkt, teils durch ideologisierende Bestätigung und Überhöhung, teils durch Spekulationen über die Zielproblematik, die von vornherein von jedem Praktischwerden abgeschnitten sind."³⁸³

Eine Entgegensetzung von Theorie und Praxis indessen sieht Weniger als falsch an und begründet dies mit der Einsicht, daß Wirklichkeit "in Wahrheit immer schon mehr oder weniger von einer Theorie geformt ist".³⁸⁴ Praxis ist Wirklichkeit³⁸⁵ und setzt sich zusammen aus einem Ineinander von Theorie und Tat.³⁸⁶

Eine Entgegensetzung von Theorie und Praxis in der Erziehungswissenschaft widerspricht der Auffassung, daß Theorie und Praxis der Erziehung "ursprünglich in charakteristischer Weise miteinander verschränkt" sind.³⁸⁷ Und "je länger und je reicher die Geschichte einer Kultur ist, um so reicher ist auch der theoretische Gehalt der Erziehungspraxis."³⁸⁸

In der geisteswissenschaftlichen Pädagogik gewinnt Praxis eine besondere Bedeutung, weil die Dignität der Praxis unabhängig von aller Theorie sei. Diese an Schleiermacher anknüpfende Praxisauffassung impliziert eine methodologische Festlegung.

"Geisteswissenschaftliche Pädagogik trat an unter dem ausdrücklichen Rekurs auf die Erziehungswirklichkeit

und unter Absage an die Hoffnung, mit der wissenschaftlichen Behandlung der Erziehung ein System zu schaffen, in welchem alle Einzelpositionen aus den obersten Prinzipien mit Notwendigkeit abzuleiten wären."³⁸⁹

Zu diesem ersten Grundsatz, den Rechtsgrund der Theoriebildung in der Praxis, d.h. in der Erziehungswirklichkeit aufzusuchen³⁹⁰, kommt der zweite Grundsatz der Geschichtlichkeit. "Mit Erziehungswirklichkeit war also nicht strategisch erfaßbare Augenblickssituation gemeint, damit auch nicht die psychophysischen und sozialen Mechanismen dem erzieherischen und unterrichtlichen Handeln zugrunde liegen und von denen aus eine empirisch-positivistische Didaktik die vorgegebene Praxis als völlig verfehlt verwerfen kann, sondern die Struktur ihrer geschichtlichen Bewegung."³⁹¹

Bei dem bereits angesprochenen dritten Grundsatz der Komplexität "handelt es sich um das innere Bedingungsgefüge der pädagogischen Problemstellung selber."³⁹² "Die Feststellung der Komplexität pädagogischer Problemstellungen führte unmittelbar und damit den Umkreis der methodologischen Regeln zu schließen, zu einem vierten Grundsatz:

Die Theorie mußte der komplexen Struktur der praktischen Erziehung entsprechen, sollte demzufolge aus den in der Wirklichkeit vorgefundenen Kategorien heraus entwickelt werden."³⁹³

Die Vorrangstellung der Praxis vor der Theorie wirft die Frage nach der Art dieser 'Abhängigkeit' auf. Das politisch-gesellschaftliche Leben und das kulturelle Selbstbewußtsein der Erwachsenengeneration enthalten Zielvorstellungen und Erziehungsansprüche. Die Erziehungswissenschaft hat nicht die Freiheit, diese An-

sprüche zu ignorieren. Gleichwohl ist die Abhängigkeit keine blinde. "Denn die als Ideal entworfene künftige Wirklichkeit kann und darf pädagogisch gesehen nicht herbeigezwungen werden; und zwar darum nicht, weil Bildung Aufgabe und Werk eines jeden selbst ist, zu dem im Dialog wohl Beistand geleistet, aber keine determinierende Garantie übernommen wird. Das ist die von der Erziehungswissenschaft zu formulierende normative Intention der Pädagogik, die als solche dem Durchsetzungswillen der objektiven Mächte entgegensteht."³⁹⁴

Das Verhältnis von Theorie und Praxis ist aber nur ungenügend bestimmt mit der Feststellung, daß die Fragestellung auf die Erziehungswirklichkeit bezogen ist. Zu der Verhältnisbestimmung gehört auch der "Wille, die Praxis voranzutreiben, in ihrer finalen Energie, wie Nohl das genannt hat."³⁹⁵

Die Kritik, Wenigers Verständnis von Pädagogik reiche "nicht über die Schranken einer Wissenschaft von der Erziehungswirklichkeit"³⁹⁶ hinaus, trifft nicht den Kern dieses Ansatzes, der Theorie nicht sterilisieren will, sondern im Gegenteil, sie aus selbstgenügsamer Eigenbestimmung und -rechtfertigung herauslösen will und sie zur Rechtfertigung gegenüber der Erziehungswirklichkeit nötigt. "So muß denn Theorie immer wieder vor der Erziehungswirklichkeit gerechtfertigt werden, und zwar nicht nur im Sinne etwa der Richtigkeit der Analysen, sondern vor allem auch in Bezug auf die Fruchtbarkeit ihrer Entscheidungen."³⁹⁷ Solche Verpflichtung der Theorie führt zu zwei Forderungen, die den Theoretiker und die Lehrerausbildung betreffen. Die "Bedeutung Wenigers für die Pädagogik" ... dürfte ... "vor allem in der besonderen Fassung liegen, die er der pädagogischen Theorie

gab, und in der Funktion, die er ihr im Zusammenspiel mit der Praxis zuwies. Seine oft wiederholte Forderung, der Theoretiker müsse die Verantwortung der Praxis teilen, ihre Ziele bejahen und von dieser Verantwortung, diesen Zielen aus denken, bedeutet letztlich eine Entlastung der pädagogischen Theorie und eine Entscheidung auf das ihr Mögliche."³⁹⁸

Voraussetzung für einen Beitrag der Theorie für die Praxis ist aber letztlich ihre Umsetzung durch in der und für die Praxis tätigen Personen. "Die Beziehung von Theorie und Wirklichkeitserfahrung ist also kein statisches Verhältnis, sondern ein Prozeß; das heißt aber zugleich: die fruchtbare Wechselwirkung kann und muß erlernt werden - ein nach wie vor ungelöstes Problem der Lehrerbildung."³⁹⁹

In diesem Verständnis ist die Verantwortung der Erziehungswissenschaft für die Lehrerbildung direkt angesprochen; ein Gesichtspunkt, der angesichts der der Erziehungswissenschaft zugewiesenen Hauptaufgabe, Praxis über sich selbst aufzuklären⁴⁰⁰, leicht aus dem Blickfeld gerät.

Diese kritische Funktion gegenüber der Wirklichkeit und gegenüber der Erziehungswissenschaft ist von Vertretern der geisteswissenschaftlichen Pädagogik immer wieder hervorgehoben worden. Zugleich sind in der Weiterentwicklung dieses Ansatzes Schwächen aufgezeigt⁴⁰¹ und Vorschläge zu ihrer Beseitigung unternommen worden. So ist in dem Konzept einer systematischen Fortführung der in der Praxis enthaltenen Theorieansätze Praxis um ihre ökonomische, gesellschaftliche und politische Dimension erweitert worden. Ihrer aufklärenden Funktion käme Theorie darum mit der historischen Aufklärung der geschichtlichen

Praxis nicht nach. "Zu der kritisch-historischen Aufklärung ... gehört heute zentral die Untersuchung der ökonomischen, gesellschaftlichen und politischen Voraussetzungen."⁴⁰²

Ebenso bewirkten die Erfahrungen mit dem Faschismus eine Modifikation. Der Kritik setzen sich seither auch die Staatsauffassungen aus, die pädagogische Sachkompetenz nicht respektieren. "Nach Maßgabe des geisteswissenschaftlichen Ansatzes konnte solche pädagogische Kritik des Staates nicht durch normative Theorien geleistet werden. Die für die Kritik unhintergehbare Normativität war also an anderer Stelle zu suchen: die Wahrnehmung der vom liberalen Rechtsstaat eingeräumten pädagogischen Sachkompetenz setzte eine Eigenstruktur der Erziehung mit immanent normativer Kraft voraus."⁴⁰³

An dieser Stelle kann auf die weitere Darstellung der Entwicklung und Modifikation des geisteswissenschaftlichen Ansatzes verzichtet werden. Für den Praxisbegriff ist aber die Forderung festzuhalten, daß Praxis als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung in einem umfassenden Sinne verstanden werden muß⁴⁰⁴ und daß der "komplexe Zusammenhang der die Geschichte umfassenden Erziehungswirklichkeit ... nicht ein zum Zwecke von Versuch und Experiment isolierter Ausschnitt aus dieser Wirklichkeit"⁴⁰⁵ mit dem Praxisbegriff der geisteswissenschaftlichen Pädagogik vereinbar ist.

"Der ganze Zusammenhang von Faktoren, die erzieherische Praxis beeinflussen, gehört also zum Forschungsgegenstand und zum Material der Theoriebildung in der Erziehungswissenschaft hinzu. Und weiter: Zum Komplex der Praxis, die Erziehungswissenschaft untersucht, zählen nicht nur die bewußten und gezielten Maßnahmen, die von

Menschen in pädagogischer Absicht ausgeübt werden, sondern auch das, was Menschen vielleicht unbewußt und ohne pädagogische Absicht tun, was aber Einfluß auf andere, insbesondere junge Menschen, hat, und zwar einen fördernden oder hemmenden Einfluß im Hinblick auf die bewußten und gezielten Erziehungsmaßnahmen."⁴⁰⁶

4.2.3 Bestimmung der Praxis der institutionalisierten Erziehungswissenschaft im Kontext des Theorie-Praxis-Verhältnisses im praxeologisch erfahrungswissenschaftlichen Ansatz

Für die geisteswissenschaftliche Pädagogik ist Wirklichkeit unteilbar. Besonderheiten einer von der institutionalisierten Erziehungswissenschaft mitgetragenen Wirklichkeit können in diesem Ansatz aber kaum herausgearbeitet werden. Da Wirklichkeit steht per se unter dem Anspruch pädagogischer Intentionalität steht, bedarf es daher eines Forschungsansatzes, der Wirklichkeit nicht nur in ihrer Gegebenheit, sondern in ihrer Aufgegebenheit thematisiert, wie es Benner für den praxeologisch erfahrungswissenschaftlichen Ansatz fordert. Benner unterstellt - wie schon die geisteswissenschaftliche Pädagogik - Theorie dem Primat der Praxis.⁴⁰⁷ Seine Anstrengungen konzentrieren sich darauf, das Verhältnis von Theorie und Praxis so zu bestimmen, daß "Theorie ihre kritische Orientierungsfunktion wahrnehmen kann, ohne sich zur praxisnormierenden Instanz zu verabsolutieren oder auf ein bloßes Selbstbewußtsein des faktischen Lebens zu reduzieren, und daß die Praxis durchaus ihre Eigenständigkeit behält, indem sie weder einer normativen Theorie noch dem unmittelbar gelebten Leben verpflichtet ist."⁴⁰⁸

Auf der Folie dieser, auf Herbart zurückgehenden Grundintention zeichnet Benner die Entwicklung der Pädagogik als praktischer Wissenschaft zu einer "praxeologischen Forschungsdisziplin."⁴⁰⁹

Die Methodologie dieses Ansatzes ist geprägt durch die über die Vermittlung von Theorie und Praxis hinausgehende konsequente Einbeziehung von Empirie und erziehungswissenschaftlicher Forschung. "Soll Pädagogik zur Handlungswissenschaft erhoben werden, so müssen Theorie und Empirie gleichsam dem Primat der Praxis unterstellt werden." ... "Der Primat der Praxis kann jedoch für die Erziehungswissenschaft als Forschungsdisziplin nur zur Geltung kommen, wenn die Wirklichkeit sowohl von seiten der Theorie als auch von seiten der Empirie als praktische begriffen wird. Und dies ist nur möglich, wenn Empirie und Theorie in eine Beziehung zueinander treten, die ihrerseits weder auf die Gewinnung pragmatischen Wissens noch auf die Aufdeckung der geschichtlichen Gewordenheit der Erziehungswirklichkeit eingeengt, sondern an der vernünftigen Planung und Veränderung der Erziehungswirklichkeit ausgerichtet ist."⁴¹⁰

Dazu ist erforderlich, daß sich hermeneutische Erfahrung und erkenntniswissenschaftliche Empirie einer erziehungswissenschaftlichen Forschung "nebenordnen"⁴¹¹, die sich an der Theorie der Möglichkeiten und Aufgaben der Erziehung ausrichtet, d.h. an der Theorie, der Theorie der Bildung und der Theorie der Schule.⁴¹²

Vernünftige Erforschung der Erziehungswirklichkeit ist darum auf Theorie im oben bezeichneten Sinne und auf eine Praxis angewiesen, die "an den Möglichkeiten sinnbestimmten Erziehens" ausgerichtet ist.⁴¹³

Pädagogische Forschung steht "im Primat der Höherbildung der Gesellschaft".⁴¹⁴ Beides zusammen, der Primat der Höherbildung der Gesellschaft und eine Praxis und Theorie zugleich umfassende erziehungswissenschaftliche Forschung, die an die Voraussetzungen der handlungsanliefernden Funktion pädagogischer Theorie und der Ausrichtung der erzieherischen Praxis an pädagogische Theorie gebunden ist⁴¹⁵, bilden den spezifischen Kern der praxeologisch erfahrungswissenschaftlichen Position.

Von ihm her wird deutlich, daß Rationalität nicht in der Praxis gesucht wird. Korrektur der Theorie in der praktischen Bewährung ist die formale Beschreibung des Theorie und Praxis verbindenden Gliedes. Der Theorie fällt die Aufgabe der Anleitung von Praxis zu. In dem prozeßhaften Wechselverhältnis von Theorie und Praxis kommt es dann darauf an, zu erfahren, wie Theorie in Praxis umgesetzt wird. "Die Theorie der Erziehung kann eine Anleitung sinnbestimmten Erziehens nur dann erbringen, wenn sie diese aus der Planung pädagogischer Erfahrung gewinnt und die Analyse der von ihr angeleiteten Versuche sinnbestimmten Erziehens als permanentes Korrektiv ihrer theoretischen Anleitung anerkennt."⁴¹⁶ Pädagogische Erfahrung ist in dieser Bestimmung nicht wie in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik Voraussetzung für wissenschaftliche Theorie, sondern ist bereits von wissenschaftlicher Theorie angeleitete Erfahrung. Die Weiterentwicklung von Theorie gründet nicht mehr in der Dynamik des Wechselverhältnisses von Theorie und Praxis, sondern in der von Theorie und der Erforschung ihres Praktischwerdens durch Anleitung erzieherischer Erfahrung. "Die Erziehungstheorie kann ihre eigene Weiterentwicklung und damit ihre jeweils praxisrelevante Bedeutung

nur dann gewinnen, wenn sie ihre Anleitung erzieherischer Erfahrung in der Erziehungswirklichkeit überprüft und ihre kritische Analyse der erzieherischen Praxis für die Weiterentwicklung ihrer wissenschaftlichen Anleitung erzieherischen Praxis fruchtbar macht."⁴¹⁷

Überspitzt formuliert wird durch diese Konstruktion eines Zirkels von Theorie, die Praxis angeleitet, Erforschung ihres Praktischwerdens und Korrektur nach Maßgabe des Ergebnisses, Praxis zum Experimentierfeld. Erziehungswissenschaft steht im Primat des Daseins-experiments und erforscht Wirklichkeit "nicht in ihrer Gegebenheit, sondern in ihrer Aufgegebenheit".⁴¹⁸ Forschung wird zur "praxeologischen Erfahrung des Umschlags von Theorie in Praxis."⁴¹⁹

Theorie steht im Primat der Praxis, ist der Höherbildung der Menschheit, damit dem Fortschritt gesellschaftlicher Praxis verpflichtet. Dignität der Praxis heißt dagegen nicht, daß die Praxis gegenüber der Theorie Ansprüche geltend machen kann, deren Legitimation ausschließlich in der Praxis gründet. Die Antwort auf die Fragen nach dem Ziel, zu dem hin Praxis verändert werden soll, ist nur in der Theorie zu ermitteln. Die Praxis selbst enthält diese Antwort nicht.

Daß unter diesem Aspekt der 'Zuständigkeit' für das Gesollte der Theorie der Primat zukommt, wird auch bestätigt durch die Aufgaben und Funktionen, die in diesem Ansatz dem praktisch Handelnden zugewiesen wird.

Der in der Praxis tätige Mensch ist im "praktischen Experiment" ebensowenig wie "das Subjekt des Experiments die Gesellschaft"⁴²⁰ in der Lage, das Ziel einer besseren Praxis zu bestimmen. Eine Orientierung des Handelns ist aus der Interpretation des praktischen Lebens

zu gewinnen.⁴²¹ "Im praktischen Experiment ist das Subjekt des Experiments die Gesellschaft und ihr auf den Begriff gebrachter allgemeiner Wille, welcher an der "Idee ... einer Vollkommenheit, die sich in der Erfahrung noch nicht vorfindet" ..., "ausgerichtet ist."⁴²² Das praktische Experiment hat seinen Ursprung darum "in Widersprüchen zwischen der Idee und der Wirklichkeit."⁴²³

In diesem Zusammenhang zieht Benner auch die unterschiedlichen Interessen der Handelnden und den Interessenpluralismus der Gesamtgesellschaft ein. "Die partikularen Interessen und die von diesen beherrschte gesellschaftliche Wirklichkeit werden ihrerseits fraglich; ihr Fraglichwerden unter der regulativen Idee einer in der Erfahrung nicht vorgegebenen Vollkommenheit wird zum Inhalt des praktischen Experiments, welches an der Höherbildung der Gesellschaft und der Verwirklichung der Idee der Vollkommenheit ausgerichtet ist."⁴²⁴

Gleichwohl ist der Handelnde in den Prozeß der Weiterentwicklung zu einer vollkommeneren Praxis einbezogen; denn das Praktischwerden der Theorie obliegt der "tätigen Anstrengung der Handelnden".⁴²⁵ Zur tätigen Anstrengung kommt die Verantwortlichkeit und das erzieherische Gewissen, die für die Theorie weder technisch reglementierbare noch dogmatisch normierbare Größen sind, sondern Adressat der handlungsanleitenden und handlungsorientierenden Theorie.⁴²⁶

Der Praktiker, so könnte überspitzt formuliert werden, ist nur Vermittlungsinstanz des Praktischwerdens von Theorie. Benner unterscheidet darum auch zwischen erzieherischer Erfahrung, die an Praxis gebunden ist und erziehungswissenschaftlicher Erfahrung, die als praxeologische Empirie die Theorie mit ihrem Praktischwerden konfrontiert.⁴²⁷

4.3 Allgemeine Folgerungen für eine erziehungs- wissenschaftliche Studienfachberatung

4.3.1 Zum Verhältnis Studienfachberatung und Er- ziehungswissenschaft

Die Studienfachberatung Erziehungswissenschaft ist die für das Fach Erziehungswissenschaft eingerichtete Beratungsstelle; ihre Aufgabe ist die Beratung zu allen Fragen, die das Studium des Faches betreffen. So gesehen ist die Studienfachberatung Teil der institutionalisierten Erziehungswissenschaft.

Beratung steht in dem Spannungsfeld zwischen Adressaten und Institution. Bildungspolitisch formulierte gesellschaftliche Ansprüche an die Qualifikationsprozesse an Hochschulen gelangen vielfach verzerrt und auf unterschiedlichen Wegen zur Studienpraxis; sie beeinflussen die Studien- und Lebensperspektive des Studierenden und gleichermaßen die institutionalisierte Forschung und Lehre. Aber sie kollidieren auf je spezifische Weise mit den Erwartungen der Studierenden und dem Selbstverständnis der Institution.

Die in Gesetzen und Prüfungsordnungen formulierten Studienziele und die Regelungen über Abbau, Umfang und Inhalte von Studiengängen lassen sich nicht anstandslos zur Grundlage von Studienplanung und Studiengangsplanung machen.

Auch aus diesem Grunde ist das Verhältnis von Studienplanung und Studiengangsplanung, von Studierenden und institutionalisierter (Erziehungs)Wissenschaft seinerseits potentiell konfliktträchtig. In diesem Spannungsfeld steht Studienfachberatung.

Die Analyse der Tätigkeit der Studienfachberatung hat darum eine wesentliche Ursache für die Beratungsbedürftigkeit in der Kluft zwischen administrativen Rahmenimperativen in Prüfungsordnungen und den konkreten Bindungen der Studienpraxis, zwischen Programmatik in Studienordnungen und ihrer fehlenden bzw. defizitären Realisierung offenbart. Dies bewirkt eine kritische Einstellung der Studienfachberatung gegenüber der sie tragenden Wissenschaft. Die Kritik der Studienfachberatung an der Wissenschaftspraxis ist wie auch die Kritik an der Praxis der Erziehung berechtigt, wenn die Praxis nicht hinreichend leistet, was sie soll; wenn die Praxis hinter ihren eigenen Intentionen zurückbleibt oder das Verkehrte dessen befördert, was sie will.⁴²⁸ In diesem Sinne gilt auch für die Studienfachberatung, daß sich Praxisnähe und Kritikfähigkeit notwendig bedingen.

Die Tätigkeit der Studienfachberatung ist im Unterschied zur erziehungswissenschaftlichen Forschung eher eine praktische, kustodiale Tätigkeit. Studienfachberatung ist Tätigkeit einer Praxis, die auch von der Erziehungswissenschaft gestaltet wird, von der Erziehungswissenschaft aber kaum als Praxis zum Gegenstand ihrer Forschung gemacht wird.⁴²⁹ Der Versuch, Wissenschaftspraxis theoriefähig zu machen, muß von den praktischen Erfahrungen ausgehen und sie dann im Kontext erziehungswissenschaftlicher Theorie erörtern; zunächst aber noch nicht in der Absicht, das praktische Handeln der Studienfachberatung als pädagogisches auszuweisen, sondern um Wissenschaftspraxis der erziehungswissenschaftlichen Reflexion zu erschließen und um das praktische Handeln mit erziehungswissenschaftlicher Intentionalität kompatibel zu machen.

Eine Theorie der Studienfachberatung, die den Anspruch auf Verbesserung der Studienpraxis statt der Behandlung von Symptomen aufnimmt, ist allerdings auf eine Wissenschaft angewiesen, die für die erzieherische Praxis, für das gesellschaftliche Interesse an der Nachwuchsbildung, Haftung übernimmt und ihre Mitverantwortung an Bildungsgängen des Tertiärbereiches als wichtige Herausforderung ansieht und damit einen Beitrag für Bildungspolitik leistet.⁴³⁰

Studienfachberatung als Einrichtung einer Wissenschaft kann den Anspruch der Wissenschaft selbst nicht formulieren. Die Aufgabenbestimmung der Studienfachberatung ergibt sich aus der Intention der Pädagogik, die sie übernimmt, und aus ihrem Verhältnis zur Ausbildungspraxis einerseits, zur institutionalisierten Erziehungswissenschaft andererseits.

Für die Theorie der Studienfachberatung ist weiter bezeichnend, daß sie sich nicht auf vorgängige erfolgreiche Forschungspraxis stützen kann. Unter Berufung auf das Theorie/Praxis-Verständnis der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wird vorgängige Beratungspraxis zum Rechtsgrund der Theorie. Kritische Reflexion soll helfen, die Eigengesetzlichkeit von Beratung auch aus ihrer eigenen Praxis zu ermitteln.

So entgeht eine so konzipierte Theorie der Studienfachberatung zwar dem Trend, die Legitimationskraft für die eigene Absicherung in erfolgreichen Theorien aus anderen Wissenschafts- oder Sachbereichen zu suchen,⁴³¹ nimmt aber die Begründung der Theorie in der Praxis das geringe Maß der Verwissenschaftlichung dieser Praxis in Kauf. Studienfachberatung als Theorie und Praxis steht

somit erst am Anfang eines möglichen Prozesses, der zu einer zunehmenden Verwissenschaftlichung der Ausbildungspraxis führen kann. Dazu bedarf es eines weiteren Fortschreitens der Theorie, aber auch der Einbeziehung weiterer praktischer Erfahrung, die zunehmend mehr auch in die Form überprüfter Empirie übergehen muß.

Aber unabhängig davon, wie sich eine Theorie der Studienfachberatung weiterentwickelt und auch unabhängig von möglichen Theorieansätzen ist der Ausgang von der Praxis der Beratung und damit der Ausbildungspraxis als ihrem Aufgabenbereich gerechtfertigt, da in dieser Praxis die Konfrontation mit dem Imperativen gesellschaftlicher Praxis stattfindet. Diese Imperative, "so widersprüchlich sie auch immer in Erscheinung treten und so sehr die allgemeine Wissenschaftslage selbst eine Bedingung ihrer Möglichkeit ausmacht, sind eine objektive Größe, zu der sich die Wissenschaft des jeweils angesprochenen Verantwortungsbereichs verhalten muß."⁴³²

Administrative Rahmenimperative in Form von Prüfungsordnungen und Erlassen greifen reglementierend in die Studienpraxis und Wissenschaftspraxis, in Studienplanung und Lehre ein. Für die Fachbereiche sind diese Rahmenimperative eine objektive Größe und wie alle weiteren Faktoren wie Studienordnungen, Regelungen für Prüfungsanmeldeverfahren, immatrikulationsrechtliche Verfahren usw. Arbeitsgrundlage.

Zur Aufgabe der Studienfachberatung in Theorie und Praxis gehört dem hier entwickelten Verständnis dagegen nicht die gesellschaftstheoretisch oder erziehungswissenschaftlich begründete Kritik an diesen Vorgaben. Für die Wahrnehmung ihrer Aufgaben übernimmt die Studienfachberatung pädagogische Verantwortung. Damit steht

sie unter "dem Anspruch des unbedingten Zwecks menschlicher Mündigkeit"⁴³³ und ist ebenso in der Pflicht, Anwaltsfunktion für die betroffenen und ratsuchenden Studierenden wahrzunehmen.

Für ein eben solches Maß an Freiheit in der Studienplanung einzutreten, ist darum eine legitime Aufgabe der Studienfachberatung; legitimiert auch durch die mit der 'Reifeprüfung' antizipierte Mündigkeit der Studierenden.⁴³⁴ Freiheit bleibt im Kontext der Studienplanung aber ein abstrakter Begriff, wenn nicht ein entsprechendes Lehrangebot mit einer auf die Anforderungen der Prüfungsordnungen abgestimmten Struktur zur Verfügung steht. Die Organisation der Lehrangebotsplanung hat hier zusätzlich zur pragmatischen auch eine theoretische Begründung ihrer Bedeutung.

Die Praxis der Studienfachberatung geschieht im Spannungsfeld vorgegebener Imperative und pädagogischer Intentionalität. Für ihre Tätigkeit sind die sich in den Gesetzen und Prüfungsordnungen ausdrückenden gesellschaftlichen Anforderungen und das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft, ihr Anspruch und ihre Intention gleich wichtig. Die Funktion gegenüber der Erziehungswissenschaft besteht in der Sensibilisierung für in Beratungsgesprächen vorgetragene Kritik an Behinderungen in Bildungsgängen oder Überbetonung von Ausbildungskennntnissen. "Halbbildung ist die Vollständigkeit eines Wissens als Besitz, die die Verkehrung des Bildungswissens zum Statussymbol und - komplementär - die der Ausbildungskennntnisse zur Fachidiotie bewirkt, unfähig zur Kritik ihrer eigenen Deformation."⁴³⁵ Studienfachberatung kann darum nicht Hilfe zur Anpassung an defizitäre Ausbildungsbedingungen sein; kann nicht Mittel einer Ausbildungspraxis sein, die den vor-

gegebenen Zustand reproduziert, "statt - wie es Vernunft erfordert - in der kommenden Generation das Potential gesellschaftlicher Veränderung zu ermöglichen."⁴³⁶

Studienfachberatung ist darum schon im frühen Stadium ihrer Entwicklung kritisch. In ihrer Kritik ist sie ihrer Praxis verpflichtet, d.h. sie übernimmt Verantwortung für die Realisierung möglicher Verbesserungen, und sie kann nicht gegen die Mündigkeit der Studierenden handeln.

Ihr Handlungsspielraum ist dabei notwendig eingegrenzt, da Studienfachberatung selbst in einer relativen Abhängigkeit gegenüber der institutionalisierten Erziehungswissenschaft steht. Sie ist abhängig in fast allen Fragen, die ihrer Aufgabenbeschreibung, der Art ihrer Tätigkeit, der räumlichen und finanziellen Ausstattung bis hin zu Zahl und Status der Mitarbeiter. Diese objektive Größe kann genausowenig unterschlagen werden wie die Imperative gesellschaftlicher Praxis.

Die Studienfachberatung arbeitet im Auftrag der Erziehungswissenschaft; sie vertritt sie nicht. Sie übernimmt für die Wahrnehmung ihrer Aufgaben 'nur' die Anliegen der Erziehungswissenschaft.

In der Beratungspraxis erfährt sie den Widerspruch zwischen den von der institutionalisierten Erziehungswissenschaft getroffenen Regelungen in Form von Beschlüssen oder Präambeln in Studienordnungen und der Wirklichkeit. Daraus ergibt sich ihr kritischer Maßstab. Denn darin liegt die ideologische Gefährdung auch der institutionalisierten Erziehungswissenschaft, "daß sie zwar nicht notwendig, aber möglicherweise ihre Intention als die Realität versteht, schöne Lehrplanfor-

meln und Präambeln schon als die Einlösung des Versprochenen mißversteht und dadurch von der tatsächlichen Differenz zwischen Anspruch und Wirklichkeit ablenkt."⁴³⁷

Wenn Vorschriften über Ziele und Aufbau des Studiums in 'staatlichen', nichtuniversitären Prüfungsordnungen mit ihrer Realisierung gleichgesetzt und damit auch ein Stück legitimiert werden, dann hat Studienfachberatung auch eine kritische Funktion gegenüber bildungspolitischen imitierten Steuerungen der Qualifikationsprozesse in Bildungsgängen.

Voraussetzung für die Umsetzung der Kritik ist die Integration der Studienfachberatung in die Ausbildungspraxis, u.a. in die Institution Hochschule und in die Studien- und Wissenschaftspraxis.

Auch in diesem Bereich steht die Studienfachberatung erst an einem immer noch mit hohen Risiken ihres Scheiterns behafteten Anfang; weil eine methodologische Absicherung der praktischen Tätigkeit der Studienfachberatung als weiterer Schritt zu erziehungswissenschaftlicher Studienfachberatung noch nicht geleistet ist.

4.4 Methodologische Folgerungen

Studienfachberatung als Praxis hat in der ersten Phase ihrer Entwicklung, die durch Auseinandersetzung mit den aus der Ausbildungspraxis erwachsenden Forderungen an Beratung charakterisiert ist, ein hohes Maß an praktischer Erfahrung gewonnen. Diese Erfahrung ist reale Erfahrung eines auch vorurteilsbedingten Handelns, das aber von der Möglichkeit und Notwendigkeit des Helfens geprägt ist. Soll mit Hilfe der Erfahrung das Handeln in Rationalität im Sinne einer Theorie dritten Grades überführt werden, "indiziert dies die zunehmende rationale Intensität und Schärfe, die Abstraktion und Entfremdung vom unmittelbaren Erziehungsgeschehen, die aber durch gedankliche Identifizierung auszugleichen ist."⁴³⁸ Damit wird Theorie einerseits so an Praxis gebunden, daß sie auf reale Erfahrung angewiesen ist.

Andererseits wird aber deutlich, daß die Praxis institutionalisierter Erziehungswissenschaft nicht losgelöst von Ansprüchen, die in erziehungswissenschaftlichen Theorien gründen, gesehen werden kann.

Benners praxeologisch erfahrungswissenschaftlicher Ansatz impliziert die Forderung, die Forschungsmethode müsse an einem "praktischen Erfahrungsbegriff" ausgerichtet werden⁴³⁹; da Forschung aber Theorie mit ihrem eigenen Praktischwerden konfrontiert werden will, ist Erfahrung hier "praxeologische Erfahrung des Umschlags von Theorie in Praxis"⁴⁴⁰, während in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik Praxis und Theorie aus einer Wurzel begriffen werden, wobei Praxis als irreduzierbarer Zusammenhang, "von dem her Theorie zu konzipieren, zu

begründen und beständig zu verifizieren ist"⁴⁴¹, gesehen wird.

Während bei Benner Theorie Praxis anleitet⁴⁴² und die Erforschung der Erziehungswirklichkeit an Erziehungstheorie und eine an den Möglichkeiten sinnbestimmten Erziehens ausgerichtete Erziehungspraxis gebunden ist⁴⁴³, sucht geisteswissenschaftliche Pädagogik "in den praxisstiftenden Zusammenhang von Wille und Aufgaben" selbst einzudringen.⁴⁴⁴

Für die Frage der Bedeutung praktischer Erfahrung der Studienfachberatung ist nun konstitutiv, daß die "Erfahrung des Praktikers ihren Ort im Rahmen einer theoretisch angeleiteten praktischen Situationsbewältigung und Entscheidungsfindung hat", die erziehungswissenschaftliche Erfahrung sich aber "auf das über die erzieherische Erfahrung vermittelte Praktischwerden der Theorie" richtet.⁴⁴⁵

Weil der Weg im praxeologisch erfahrungswissenschaftlichen Ansatz von der auf vernünftige Planung und Veränderung der Erziehungswirklichkeit ausgerichteten Theorie zur Praxis geht und eine qualitative Differenz zwischen erziehungswissenschaftlicher und praktischer Erfahrung festschreibt, hat Praxis im Regelkreis von Theorie und der Erforschung ihres Praktischwerdens einen spezifischen Status.

Ein Rücklauf von Praxis zur Theorie im Sinne aktiver Rückfragen und Ansprüche an Theorie über den praktisch Handelnden ist ausgeschlossen, weil dem 'Praktiker' lediglich die unabnehmbare Aufgabe der praktischen Vermittlung zufällt.⁴⁴⁶

Erzieherische Verantwortlichkeit und erzieherisches Gewissen und Motivation des Handelnden sind Adressat,

nicht Korrektiv, der handlungsanleitenden und handlungsorientierenden Theorie.⁴⁴⁷

Der praxeologisch erfahrungswissenschaftliche Ansatz, der Wirklichkeit in ihrer Aufgegebenheit erforscht⁴⁴⁸, schließt die Selbstreflexion der Erziehungswissenschaft über ihren Beitrag an der Studienpraxis ein. Darin gründet für eine Konzeption erziehungswissenschaftlicher Studienfachberatung die Bedeutung dieses Ansatzes; mit der Bestimmung des "nur" praktisch Handelnden bietet dieser Ansatz allerdings keine Kategorie, Studienfachberatung als erziehungswissenschaftlich praktische Tätigkeit zu fassen.

Weil dann aber der praktisch Handelnde in seiner Sprachlosigkeit gegenüber erzieherischer Theorie seine praktischen Erfahrungen nicht zu Erfahrungen der Erziehungswissenschaft weiterführen kann⁴⁴⁹, bleibt Erziehungswissenschaft blind gegenüber der von ihr mitgetragenen und mitzuverantwortenden Ausbildungspraxis an der Hochschule, die sie nur beklagen und dem eigenen Wissenschaftsbegriff als nicht angemessen bezeichnen kann. "Bis zum heutigen Tage ist die an den Hochschulen betriebene Pädagogik (nicht zuletzt aufgrund der Trennung der Lehrerausbildung in eine erste sogenannte "wissenschaftliche" und eine sogenannte "praktische" Phase) nicht so organisiert, daß sie sich im Sinne ihres Begriffs einer praktischen Wissenschaft realisieren könnte."⁴⁵⁰

Das bedeutet konkret für die Studienfachberatung, daß sie auf die Lösung ihrer Probleme durch die Erziehungswissenschaft nur warten kann, obwohl der Erziehungswissenschaft bisher "jeder Einfluß auf die Höherbildung der Gesellschaft versagt (blieb)"⁴⁵¹; denn "die Ge-

sellschaft ließ sich lieber verwalten und vertraute sich eher der Abhängigkeit von der hinter dieser Verwaltung stehenden Interessen an, als daß sie um ihre kritische Veränderung jemals ernstlich besorgt gewesen wäre."⁴⁵²

Erziehungswissenschaft wurde in "ihrer organisatorischen Einengung selbst mehr oder weniger zu einem Instrument der Verwaltung und Erhaltung des jeweiligen Status quo."⁴⁵³

Dem praktisch Handelnden bleibt nur die Hoffnung, daß die Erziehungswissenschaft Modelle praxisrelevanter Forschung entwickelt⁴⁵⁴ und die sein Handeln beeinträchtigende Erkenntnis, daß sich nach der "Analyse der verschiedenen Forschungsansätze der Erziehungswissenschaft des zwanzigsten Jahrhunderts, ... zeigt, daß es letztlich immer noch dieselben Probleme sind, welche einer dringenden Lösung bedürfen."⁴⁵⁵

4.4.1 Das Theorie/Praxis-Verhältnis in der Lehrerausbildung

Die bisherigen Erörterungen zeigen, daß eine Begründung erziehungswissenschaftlicher Studienfachberatung weder im Kontext der Theorie/Praxis-Diskussion der geisteswissenschaftlichen Pädagogik noch im praxeologisch erfahrungswissenschaftlichen Ansatz allein geleistet werden kann.

Für den Fortgang der Untersuchung ist darum wichtig, Begründungsversuche in den spezifischen Kontext der Lehrerausbildung einzustellen; wie es bereits - wenn auch mit anderer Gewichtung - bei Weniger geschehen ist.

Einschränkend muß aber festgestellt werden, daß Weniger das Theorie/Praxis-Verhältnis in der Erziehung zwar im Kontext der Lehrerbildung erörterte, dies jedoch nicht mit dem Anspruch, das Verhältnis der Erziehungswissenschaft zur eigenen Wissenschafts- und Ausbildungspraxis zu begründen.

Lehrerbildung an den pädagogischen Akademien und später an den Universitäten ist Folge einer Neueinschätzung der Relevanz wissenschaftlicher Theorie für die Berufspraxis der Pädagogen.⁴⁵⁶ Trotzdem stiftet Lehrerbildung bei Weniger nur den Anlaß, die sich verschärfenden Spannungen zwischen Theorie und Praxis vor dem Hintergrund wechselseitiger Kritik zu thematisieren und das "wahre Verhältnis von Theorie und Praxis"⁴⁵⁷ aufzuzeigen.

Eine Theorie der Studienfachberatung ist nur mittelbar an dem Verhältnis von erziehungswissenschaftlicher Theorie und Praxis der Erziehung interessiert; ihr geht es primär um den Beitrag der Theorie für die Ausbildung angehender Pädagogen. Von diesem Beitrag der Theorie hängt auch ihre Relevanz für die Verbesserung einer Praxis ab, die in ihrer Realität weder von der Theorie geschaffen⁴⁵⁸ noch von abstrakter Theorie verändert wird. Die Veränderung setzt vielmehr handelnde Menschen voraus. Soweit es dabei um pädagogisch relevante Sachverhalte geht, ist die Vermittlung pädagogischer Kompetenz ebenso wichtig wie der Gehalt der Theorie. Die Bedeutung einer pädagogischen Hochschulausbildung darf nicht einseitig mit dem Fehlen einer angeborenen pädagogischen Kompetenz begründet werden; sie muß sich zugleich am Maß der Kompetenzvermittlung orientieren. Damit wird Praxis als Ausbildungspraxis angehender Pädagogen in den

Kontext einer Theorie der Studienfachberatung, die in der Ausbildungspraxis zugleich ihr Aufgabenfeld hat, gestellt.

Studienpraxis als Aufgabenfeld der Studienfachberatung schließt unterschiedliche Wirklichkeitsbereiche ein. Besonders hervorzuheben sind die für unseren Zusammenhang wichtige Praxen der Studienplanung und Studiengangplanung. Beide Subbereiche sind ihrerseits wieder eng verbunden mit Wirklichkeitsbereichen, die nicht unmittelbar der Ausbildungspraxis zugerechnet werden können; schon darum nicht, weil sie für die Ausbildungspraxis nicht verfügbar sind. Dazu rechnen etwa lebensgeschichtlich signifikante Daten und gesellschaftliche und administrative Einflüsse auf die Forschung. Keiner der genannten Wirklichkeitsbereiche ist frei von biographischen, gesellschaftlichen, politischen und institutionellen Einflüssen. Jeder dieser Wirklichkeitsbereiche stellt einerseits ein Wechselverhältnis von Theorie und Praxis dar.

Darum ist für die Reflexion des Verhältnisses von institutionalisierter Erziehungswissenschaft und Ausbildungspraxis zunächst die Wenigersche Unterscheidung zwischen pädagogischen Akten und Wirklichkeit anderer Art⁴⁵⁹ und unterschiedlichen Wirklichkeitsschichten bedeutsam. Pädagogisch relevantes Handeln geschieht in einem Geflecht von Wirklichkeiten anderer Art; verbirgt sich aber auch häufig hinter Wirklichkeitsschichten. "Eine solche Wirklichkeitsschicht ist vor allen Dingen das Organisatorische"⁴⁶⁰, die bis heute kontinuierlich an Gewicht zunimmt. Und heute wie zu Beginn des Jahrhunderts gilt: "Rein zeitlich gesehen und räumlich in der Gleichzeitigkeit der Organisation steht das Organisatorisch-Institutionelle immer im Vordergrund.

Aber es kann keine Rede davon sein, daß alles dieses der Theorie nicht zugänglich wäre. Wenn die pädagogische Theorie sich bisher nicht darauf ausgerichtet hat, so könnte das aus gewissen Notwendigkeiten der Arbeitsteilung zu verstehen sein."⁴⁶¹

Für die Studienpraxis kann heute Arbeitsteilung als Grund für die Ignoranz gegenüber Fragen der Organisation nicht mehr ausreichen. D.h., das Verhältnis der Erziehungswissenschaft zu Fragen der Organisation bedarf zu seiner Klärung der Analyse des Verhältnisses der Erziehungswissenschaft zur Studienpraxis. Es setzt die Beantwortung der Frage voraus, ob und mit welchen Mitteln - d.h. auch unter Einbeziehung des Organisatorischen - Erziehungswissenschaft ihren Anspruch in der Studienpraxis verwirklichen kann. So müssen etwa die formellen und informellen Organisationsstrukturen des Hochschulbereichs und des Lebens der Lehrenden und Studierenden in die Analyse einbezogen werden. Das Spektrum der Fragen, die dann in eine Erforschung von Bildungsgängen im Tertiärbereich einbezogen werden müssen, verdeutlichen die von W. Nitsch im internationalen Vergleich gewonnenen Strukturmerkmale der organisatorischen Dimension.

Dazu gehören:

- Anteil staatlicher und privater Organisation und Kontrolle;
- Verhältnis von externer (staatlicher oder privater) Heteronomie und akademischer Autonomie;
- Grad der Zentralisierung oder Dezentralisierung (bzw. Konkurrenz-Orientiertheit) der externen Trägerschaft und Kontroll-Organisation;
- Grad der Oligarchisierung und Hierarchisierung innerhalb der akademischen Organisation und des Lehrkörpers;

- Art und Grad äußerer (institutioneller) und hochschulinterner organisatorischer Differenzierung zwischen Aufgabenbereichen (insbesondere zwischen Forschung und Forschungsnachwuchsausbildung und fach- oder beruforientierter Lehre);
- Ausmaß und institutionelle Schwerpunkte externer oder hochschulinterner Bürokratisierung gegenüber berufsständisch-kollegialen, markt- und konkurrenzorientierten oder politisch-partizipativen kollektiven Organisationsformen."⁴⁶²

Dignität der Praxis kann als methodologische Forderung nicht ohne Differenzierung für eine Theorie der Studienfachberatung übernommen werden, weil eine solche Theorie das Verhältnis der Studienfachberatung und der Erziehungswissenschaft zur Ausbildungspraxis berücksichtigen muß. Der Anspruch an diese Theorie besteht in der doppelten kritischen Vermittlung von Ausbildungspraxis und Beratungspraxis einerseits und Beratungspraxis und Erziehungswissenschaft andererseits. Dignität der Praxis heißt dann, Praxis als Herausforderung für die Studienfachberatung und die Erziehungswissenschaft zu begreifen.

Dignität der Praxis in diesem Sinne schließt auch die Forderung ein, der Komplexität der Anforderungen in der Ausbildungspraxis Rechnung zu tragen. Theorie der Studienfachberatung kann die komplexe Ausbildungspraxis nicht auf eine theoretisch als relevant bestimmte Praxis reduzieren. Dennoch ist Studienfachberatung in der Praxis und in der Theorie keine Tätigkeit, die besondere Kompetenzen beinhaltet. Im institutionell eingeräumten Freiraum entwickelt sie zunächst nur die Kompetenz zur Auseinandersetzung mit der Studienpraxis. Die praktischen Erfahrungen der Defizite der Ausbildungspraxis, des Unvermögens zur Kompensation der Defizite durch Beratungstätigkeit und der Kluft zwischen den Ansprüchen der

institutionalisierten Erziehungswissenschaft und ihrer Wissenschaftspraxis enthalten jedoch ein kritisches Potential, das die eingeschränkte Handlungskompetenz der Studienfachberatung kompensiert. Ihre Abhängigkeit von juristischen, administrativen Vorgaben im institutionellen Gefüge der Wissenschaft verhindert, daß die methodologische Abhängigkeit von der Praxis eine blinde wird. Der Widerspruch zwischen administrativen-bildungspolitischen Ansprüchen und den 'realisierten Ansprüchen,' zwischen Programmatik und Realität wird paradoxerweise Grundvoraussetzung für eine kritische Studienfachberatung.

So verstandene Kritik hat ihren Ursprung nicht außerhalb der Studienpraxis, sie erwächst aus deren eigenen Defiziten und Widersprüchen.

Der kritischen Funktion einer Theorie der Studienfachberatung korrespondiert ihre Verantwortung für die Studienpraxis, für die Beratungstätigkeit und gegenüber der Wissenschaft, für die Studienfachberatung eingerichtet ist. Die Verantwortung aber ist keine abstrakte. Sie erwächst ebenso wie die Kritik aus der Praxis; ihre Wahrnehmung geschieht auch im Bemühen, pädagogische Maximen in die Praxis umzusetzen.

Bei der vorgestellten konzeptionellen Überlegung zu einer Theorie der Studienfachberatung zeichnen sich darum signifikante Übereinstimmungen mit der Methodologie geisteswissenschaftlicher Pädagogik ab.

Eine Theorie der Studienfachberatung muß berücksichtigen, daß Studienfachberatung in der Beratungspraxis Belange der institutionalisierten Erziehungswissenschaft vertritt; das Fach inhaltlich jedoch nicht repräsentiert.

Die äußeren Freiheiten, die Studienfachberatung im institutionellen Gefüge von Personen und Gremien zugestanden werden kann, und die inneren Möglichkeiten der Studienfachberatung aufgrund der Zuständigkeiten im Aufgabenfeld Studienpraxis bestimmen den Anspruch, den eine Theorie der Studienfachberatung formuliert. Gegenüber der Praxis durch Vorrang der Anforderungen, die aus der Praxis erwachsen, vor einer theoretisch formulierten Aufgabenbeschreibung und gegenüber der Theorie durch die Pflicht der Studienfachberatung, Theorie über die Antinomien und Defizite der Praxis aufzuklären; auch über die von der institutionalisierten Erziehungswissenschaft mitverursachten.

Studienfachberatung kann aufgrund ihres spezifischen Eingebundensein im Theorie/Praxis-Zusammenhang der institutionalisierten Erziehungswissenschaft zur Ausbildungspraxis weder kritische noch affirmative Gesellschaftstheorie sein, ihre kritische Funktion nimmt sie wahr durch Aufklärung über Mängel der Studienpraxis zum Zwecke der Verbesserung der Praxis und der theoretischen Aufklärung über Praxis.

Der Rechtsgrund einer Theorie der Studienfachberatung kann darum nicht ausschließlich in der Ausbildungspraxis gesucht werden, da diese Praxis ihrerseits ökonomische, gesellschaftliche und politische Voraussetzungen hat. Ihre Aufklärung kann eine Theorie der Fachberatung nicht leisten; wenn sie ihrem Gegenstand, den Defiziten und Antinomien der Studienpraxis verpflichtet bleibt. Solche Aufklärung ist allgemeine Aufgabe zuständiger Wissenschaften und konkret der Erziehungswissenschaft, dort besonders der Bildungsgangforschung.

Aus der Verflochtenheit von Studienfachberatung und Bildungsgangforschung ergibt sich, "daß die Frage nach der Entstehung neuer Motive für das pädagogische Handeln und damit neuer 'praktischer Erfahrungen' nicht ein für allemal beantwortet werden kann. Es können Zeiten kommen, in denen die so gebundene Theorie die eigentliche Last trägt und die eigentlichen Erfahrungen macht, indem sie der Praxis im engeren Sinne vorausschreitend neue Wege sucht. Dieser zeitweilige Primat der Theorie hat aber einen anderen Sinn als in einer normativen Theorie mit ihrem Anspruch auf absolute Gültigkeit und Beherrschung der Praxis."⁴⁶³

4.4.2 Erziehungswissenschaftliche Studienfachberatung als Aktionsforschung

Die weitere Behandlung der Frage, wie eine Theorie der Studienfachberatung als Praxis methodologisch zu begründen ist, verlangt eine Zusammenfassung der bisher angestellten Überlegungen.

Folgende Ergebnisse sind festzuhalten:

1. Das Theorie/Praxis-Verhältnis der Erziehungswissenschaft differenziert sich, wenn Studienpraxis als Praxis und Erziehungswissenschaft als institutionalisierte Wissenschaft begriffen werden.

Das von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik herausgearbeitete Ineinander von Theorie und Praxis zeigt sich dann in einer spezifischen Variante.

2. Studienfachberatung, wie sie sich als Praxis entwickelt hat, verweist auf Grauzonen in dem Verhältnis

institutionalisierter Erziehungswissenschaft zur Studienpraxis, die der weiteren Aufklärungen bedürfen.

3. Eine Theorie der Studienfachberatung kann weder durch Praxis noch durch erziehungswissenschaftliche Theorie allein begründet werden, wenn sie den Maximen ihrer Praxis und der Aufgegebenheit von Praxis (Benner) verhaftet bleiben will. Sie ist dann auf einen Theorieansatz verwiesen, der das Spannungsfeld von Theorie und Praxis selbst zum Forschungsgegenstand hat. Diesen Ansatz hat die Bildungsgangforschung gewählt.
4. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik und der praxeologisch erfahrungswissenschaftliche Ansatz bieten in ihrer pragmatisch begründeten Arbeitsteilung zwischen praktischer und wissenschaftlicher Tätigkeit kein ausreichendes Modell für die Methodologie der Studienfachberatung, bei der auch in der Person des Beraters Theorie und Praxis, wissenschaftliche und praktische Tätigkeit, zusammenkommen. Ein solches Modell stellt die Aktionsforschung dar.

Was die Aktionsforschung beansprucht und was sie für eine Theorie der Studienfachberatung leisten kann, soll im folgenden dargestellt werden.

Aktionsforschung

"Von Aktionsforschung läßt sich dann sprechen, wenn man mit jener Grundregel wissenschaftlichen Arbeitens bricht, welche die Trennung von theoretischer und praktischer Arbeit verlangt."⁴⁶⁴ Mit dieser Maxime stellt Hagen Kordes Forscher und Praktiker in einen gleichbepflichteten oder -behafteten Tätigkeitszusammenhang.⁴⁶⁵

Die Neutralität des Forschers, die die Objektivität im Sinne einer empirisch ausgerichteten Wissenschaft garantieren soll, wird aufgegeben, weil die Wirklichkeit "gültiger, zuverlässiger und objektiver zu 'messen' sei, je tiefer und breiter durch Aktionsforschung an ihrer Weiterentwicklung und Selbstaufklärung gearbeitet wird (vgl. Bronfenbrenner 1976, S.235; vgl. Lewin 1968, S.13; vgl. Rubinstein 1958, S.49)." ⁴⁶⁶

Für eine Theorie der Studienfachberatung ist dieser Ansatz folgenreich. Die Tätigkeit der Studienfachberatung hat als praktische und wissenschaftliche ihren legitimen Platz im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis institutionalisierter Wissenschaft. Das beschriebene Dilemma des Beraters wird durch die Funktionen der Weiterentwicklung und Selbstaufklärung der Wirklichkeit in Bildungsgängen überwunden; Studienfachberatung wird so integraler Bestandteil auch der Erziehungswissenschaft, indem sie "eine möglichst starke, entwicklungstreibende und katalysatorische Potenz zu entwickeln sucht." ⁴⁶⁷ Pädagogisch wird Studienfachberatung als Aktionsforschung aber erst dann, "wenn sie von einer permanent zu explizierenden Vermittlung ihrer spezifischen professionellen Tätigkeit und sozialen Praxis ausgeht." ⁴⁶⁸ Daß die Tätigkeit des Fachberaters mit dem aktionstheoretischen Ansatz als pädagogische und wissenschaftliche, d.h. auch zum Nutzen der Wissenschaft, bestimmt werden kann, ist ein Berührungspunkt. Ein zweiter liegt in dem mehrfach erwähnten Ausgangspunkt, der in der Praxis liegt. Das heißt, die konkrete Praxis (Studienpraxis) im Tertiärbereich und nicht die Fiktion einer "umfassenden Vernunft" oder einer "sozialen Situation" ⁴⁶⁹ wird zugleich Gegenstand der Forschung und läßt eigene Praxis des Forschers statt einer "Fiktion einer objektiven und interessellosen Erkenntnispraxis" ⁴⁷⁰ als Erkenntnisgegenstand zu.

Indem in einer so konzipierten Studienfachberatung die Arbeitsteilung zwischen theoretischen und praktischen (Berufs)Tätigkeiten überwunden wird, entgeht man auch dem Dilemma, daß Praxis "weder in den Berufstätigkeiten der Wissenschaftler noch der Praktiker allein" aufgeht.⁴⁷¹

Für Studienpraxis gilt in besonderer Weise, daß sie pädagogische und gesellschaftliche Praxis ist und als spezifische pädagogische Praxis mit anderen Praxen gemeinsam "auf die gemeinsame Aufgabe der Höher-Entwicklung der Menschheit"⁴⁷² zu beziehen ist.

Ein dritter, den Kreis quasi schließender Berührungspunkt ist, daß Studienfachberatung Arbeit in Bildungsgängen ist, daß Aktionsforschung sich mit folgender Begründung als Bildungsarbeit definiert: "Prozeß und Produkt pädagogischer Arbeit sind in Bildung ausgedrückt, das heißt in der Arbeit an der Entfaltung 'fremder' Bildung, in der sich immer auch diejenige der eigenen widerspiegelt."⁴⁷³

Zusammenfassend ist festzuhalten, daß eine Studienfachberatung, die als praktische Tätigkeit immer in einem Theorie/Praxis-Spannungsfeld stattfindet, mit der Bildungsgangforschung eine gemeinsame Aufgabe übernimmt, wenn sie sich dem methodologischen Anspruch, wissenschaftliche Theorie und pädagogische Praxis zusammenzubringen, unterstellt. Die gemeinsame Aufgabe ist die Anstrengung, aus Lernprozessen in Bildungsgängen zu lernen und so neue Lernprozesse der Erziehungswissenschaft in Gang zu bringen.

Eine spezifische Variante kann durch die Studienfachberatung in diesen Lernprozeß durch Hinweis auf die Bedeutung von Organisation für und in Lernprozessen eingebracht werden, indem sie Defizite der Studienpraxis nicht nur kompensieren will, sondern durch Analyse der Defizite und der Reaktion auf diese Defizite einen Beitrag zum Eröffnen eines Erfahrungsraums leistet.⁴⁷⁴

Die Leistung einer Theorie wird jedoch gemessen an ihrer richtungsweisenden Funktion für die Praxis.⁴⁷⁵ Es gilt also zu klären, wie erziehungswissenschaftliche Forschung und pädagogische Praxis in ein Verhältnis gebracht werden, in dem Theorie sich nicht auf 'beschreiben', 'erklären' und 'verstehen' vorgegebener Wirklichkeit mit dem Ziel, Potenzen für die Machbarkeit vorgegebener, aber beliebiger Zwecke zur Verfügung zu stellen,⁴⁷⁶ beschränkt, sondern in ständiger Wechselwirkung "im Sinne eines permanenten Rückkopplungsprozesses" zur pädagogischen Praxis steht. Der Weg, den die geisteswissenschaftliche Pädagogik mit dem Ziel ihrer Kritikfähigkeit⁴⁷⁷ beschreitet, unterscheidet diesen Ansatz von anderen Modellen, wie die 'theoretische Erziehungswissenschaft' oder die 'normative Pädagogik'.⁴⁷⁸

Das Problem, das es zu bewältigen galt und gilt, ist mit der Frage verbunden, wie Kriterien für die Einschätzung einer Theorie und damit ihrer gegenüber der Wirklichkeit kritischen Kompetenz gefunden werden können, deren erste und grundlegende Schicht eine Rationalität ist, die grundsätzlich jedem erzieherischen Handeln zugesprochen wird.⁴⁷⁹

Für das Festhalten an dieser Rationalität sprechen nicht nur die oben genannten Gründe, sondern auch geschichtliche Erfahrungen, wie die mit dem Faschismus, die eine Modifikation des geisteswissenschaftlichen Ansatzes mit dem Ziel der Ermöglichung einer Kritik an solchen Staatsauffassungen, die pädagogische Sachkompetenz unberücksichtigt lassen, zulassen. "Nach Maßgabe des geisteswissenschaftlichen Ansatzes konnte eine solche pädagogische Kritik des Staates nicht durch eine normative Theorie geleistet werden. Die für die Kritik unhintergehbare Normativität war also an anderer Stelle zu suchen: Die Wahrnehmung der vom liberalen Rechtsstaat eingeräumten pädagogischen

Sachkompetenz setzte eine Eigenstruktur der Erziehung mit immanent normativer Kraft voraus."⁴⁸⁰

Erste Kriterien zur Unterscheidung von Handlungen und Theorie nach dem Maß der in ihnen enthaltenen Rationalität zeigen sich in der Wirkung bzw. Wirkungslosigkeit von Handlungen und Theorie.⁴⁸¹ Zum Kriterium der Wirksamkeit, das für sich genommen nicht ausreichend ist, kommt der kritische Maßstab, der sich "immanent, also aus der Differenz von Anspruch und Wirklichkeit des Vorgegebenen"⁴⁸² ergibt.

Erziehungswissenschaftliche Theorie ist über die beiden vorwissenschaftlichen Grade von Erziehungstheorie an Praxis und die Interessen der Praxis rückgebunden. Flitner nannte die Wissenschaft, die die Interessen der Praxis übernimmt und Praxis in der Logik der geschichtlichen Entwicklung fördert, "réflexion engagée."⁴⁸³ Die Praxis selbst enthält den normativen Anspruch, "der sich aus der geschichtlichen Erfahrung erzieherisch handelnder Menschen im Kontext der europäisch-abendländischen Pädagogik als unverzichtbar erwiesen hatte: Formung des Menschen nach der Idee seiner selbst."⁴⁸⁴ Theorie ist also "nicht einfach eine Nachzeichnung dessen, was ohnehin geschieht, sondern eine Projektion aus dem Material der vorgegebenen Praxis und ihrer historischen Möglichkeiten, keine Theorie der Verhaltenssteuerung, sondern eine Theorie der Identitätsbildung unter den Bedingungen der im Bewußtsein der erzieherisch handelnden Menschen beglaubigten Pädagogik."⁴⁸⁵

Der in der faktischen Wirklichkeit aufweisbare normative Anspruch verpflichtet Erziehung zur "Hilfe zum Mündigwerden, zur Selbstbestimmung und Selbstverantwortlichkeit des aufwachsenden Menschen."⁴⁸⁶ Damit wird auch der für die Erziehung und Erziehungswissenschaft reklamierte Begriff der Verantwortung weiter bestimmt.

So kann Blankertz sagen: "Wer pädagogische Verantwortung übernimmt, steht im Kontext der jeweils gegebenen historischen Bedingungen unter dem Anspruch des unbedingten Zwecks menschlicher Mündigkeit - ob er das will, weiß, glaubt oder nicht, ist sekundär. Die Erziehungswissenschaft aber und mit ihr Didaktik und Lehrplantheorie arbeiten eben diesen Prozeß als das Primäre heraus: Sie rekonstruieren die Erziehung als den Prozeß der Emanzipation, d.h. der Befreiung des Menschen zu sich selbst."⁴⁸⁷ "Das Ganze der Pädagogik, die Erziehung, enthält einen szientistisch nicht einholbaren Sinn. Dieser Sinn ist eine in der europäischen Bildungstradition aufgehobene Realität."⁴⁸⁸

Den Grundsatz der geisteswissenschaftlichen Pädagogik von der Geschichtlichkeit der Praxis "faßt Weniger im Sinne der Geschichtlichkeit der Begriffsbildung selbst."⁴⁸⁹ Daraus folgt, daß die Auslegung der Erfahrung einer geschichtlichen Situation in Bezug auf die übergeschichtliche Wahrheit geschichtlich bedingt bleiben muß.⁴⁹⁰ Daraus folgt weiter, daß eine differenzierte positive Auslegung pädagogischer Aufgaben nicht möglich ist. "Wohl aber (läßt) sich ein negatives Kriterium entwickeln, das dem pädagogisch Unverantwortbaren konkret widersteht und sich eben dadurch zur organisierenden Kategorie qualifiziert."⁴⁹¹

Die Pädagogik drückt ihre eigene Intention mit dem Bildungsbegriff aus, obwohl die Mächte der Bildung außerhalb der Pädagogik liegen.⁴⁹² Der Bildungsbegriff steht also in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik für den gemeinten Sachverhalt; er wird zur zentralen Kategorie, weil er die pädagogische Intentionalität als solche ausdrückt.⁴⁹³

Bildungstheorien im geisteswissenschaftlichen, hermeneutisch-pragmatischen Theorieverständnis spiegeln die methodologischen Grundannahmen und setzen sich mit den politischen, gesellschaftlichen Ansprüchen und dem Recht auf Selbstsein des Subjekts auseinander. Bildung wird zur vermittelnden Kategorie.⁴⁹⁴

Der Einfluß der objektiven Mächte Staat, Kirche, Wirtschaft, Wissenschaft und alle anderen gesellschaftlichen Kräfte ist von Weniger herausgearbeitet und als eine Größe bestimmt worden, die die äußere Freiheit im Handlungsspielraum der Pädagogik begrenzt. Pädagogik ist abhängig von der Wirklichkeit des politisch-gesellschaftlichen Lebens; sie ist aber nicht Vollzugsorgan der objektiven Mächte.⁴⁹⁵ Als Anwalt der Jugend steht sie den Ansprüchen, die an Erziehung und Ausbildung herangetragen werden, als Vermittlungsinstanz gegenüber. "Diese Funktion fordert als erstes, daß ein Gegenstand der Vermittlung vorgegeben sei ... und als zweites, daß der Anwalt ein Kriterium besitzt, mit dem beliebige inhaltliche Ansprüche erzieherisch zu beurteilen sind - das leistet der Bildungsbegriff. Formal ist das Pädagogische insofern, als es den Inhalt der Bildung weder selbst setzt - wie materiale Theorie nahelegen - noch kraft eigener Vollmacht wählt - wie formale Theorie unterstellen - sondern vielmehr den Anspruch von Kultur, Gesellschaft und Leben ernst nimmt, ihm aber mit dem Maßstab der Personwerdung des Menschen einen formalen Sinn abverlangt und eben dadurch seine Absolutheit bricht. Das ist die pädagogische Norm, die mit dem Bildungsbegriff in die Didaktik eingesetzt ist."⁴⁹⁶

Die Wissenschaft von der Erziehung steht in der Verantwortung gegenüber gesellschaftlicher Praxis und ihren Ansprüchen, die eine objektive Größe darstellen⁴⁹⁷, sie übernimmt zugleich die Anwaltsfunktion für die Jugend, für ihr Eigenrecht, ihre Freiheit und Spontaneität.⁴⁹⁸

"Denn die als Ideal entworfene künftige Wirklichkeit kann und darf pädagogisch gesehen nicht herbeigezwungen werden; und zwar darum nicht, weil Bildung Aufgabe und Werk eines jeden selbst ist, zu dem im Dialog wohl Beistand geleistet, aber keine determinierende Garantie übernommen wird. Das ist die von der Erziehungswissenschaft zu formulierende normative Intention, die als solche dem Durchsetzungswillen der objektiven Mächte entgegensteht."⁴⁹⁹

Bildung ist sehr unterschiedlich bestimmt worden, und auch heute existiert keine anerkannte Definition von Bildung;⁵⁰⁰ Gleichsetzung von Bildung und Persönlichkeit, aber auch der ausschließlich literarisch-ästhetische Charakter der Bildung sind als zeitbedingt erkannt.⁵⁰¹

Die traditionsstiftende Funktion der Bildung ergibt "sich aus der Phasenspannung zwischen den zu Bildungsinhalten geronnenen Objektivationen und dem fortschreitenden Leben des Geistes." Ihren legitimen Sinn bewahrt sie allerdings nur in einem zweiten Zusammenhang, der auf die kommende Aufgabe verweist.⁵⁰² Konstitutiv für den Bildungsbegriff ist, daß er zwar nicht positiv ausgelegt werden kann, aber mit dem dem Bildungsbegriff gesetzten Anspruch Kriterien gegen das pädagogisch Unverantwortbare entwickelbar sind. Das Eigenrecht der Jugend wird so zum pädagogischen Regulativ. "Denn wo die Erziehungsansprüche sich zu Aufgaben konkretisieren, denen im Lernprozeß kein Sinn abzugewinnen ist, wird die Gegenwart der Jugend geopfert und damit zugleich eine Bedingung für die Öffnung kritischen Bewußtseins negiert, weil die sinnindifferente Informationsaufnahme und Speicherung nur durch intellektuelle Unterwerfung erzwungen werden kann."⁵⁰³

Die Relevanz des Bildungsbegriffs in Bildungsprozessen enthält noch keine Bestimmung des Lernfeldes, in dem Bildung geschieht. Der Bildungsbegriff enthält aber implizit einen Hinweis auf die Notwendigkeit, Bildungsgänge zu erforschen. Zur Verantwortung für Bildungsgänge, die im Bildungsbegriff unhintergebar festgeschrieben ist, kommen für eine erziehungswissenschaftliche Studienfachberatung noch der pragmatische - durch ihr Tätigkeitsfeld - und der methodologische Hinweis - durch die Aktionsforschung - hinzu.

4.5 Erziehungswissenschaftliche Studienfachberatung als Bildungsgangforschung

Mit der Bestimmung der Tätigkeit der Studienfachberatung als erziehungswissenschaftliche ändert sich ihr Tätigkeitsfeld nicht; es differenziert sich. Der Bezugspunkt von Aktionsforschung in der Erziehungswissenschaft ist Bildungarbeit⁵⁰⁴, d.h. Arbeit an und in Bildungsgängen. Arbeit an jener Umschlagstelle, "in der sich ... bildungsfähige Individuen beziehungsweise Gruppen in Auseinandersetzung mit libidinösen Triebbedürfnissen und gesellschaftlichen Bedarfsanforderungen eine Identität und Kompetenz durch verschiedenste Lebensphasen und Tätigkeitszusammenhänge hindurch 'aufbauen'."⁵⁰⁵

Für die Studienfachberatung sind dies Bildungsgänge im Tertiärbereich. Im Vordergrund stehen hier die subjektive Entwicklung des jungen Menschen und der objektive Anspruch, den die Gesellschaft an ihn heranträgt. Den Schnittpunkt zwischen subjektiver Entwicklung und objektivem Anspruch thematisiert Bildungsgangforschung; bezogen auf den Tertiärbereich gilt es darum, die durch die Institution Hochschule staatlich organisierte Bildung einschließlich der bildungspolitisch formulierten Intentionen, der formaljuristisch abgesicherten Prüfungs- und Studienordnungen und der von dieser Institution organisierten Lehre in Beziehung zu setzen mit der subjektiven Entwicklung des Studierenden und den Aufgaben, die sich ihm in der ihm abverlangten Kompetenz- und Identitätsentwicklung stellen. Bildungsgangforschung nennt diese Aufgaben: Entwicklungsaufgaben.⁵⁰⁶

In der Terminologie geisteswissenschaftlicher Begrifflichkeit meint Studiengangsplanung das objektive Lehrgefüge - also die Organisation der Studien, die Lehre und die Studieninhalte und die formulierten Anforderungen - und Studienplanung den subjektiven Lernprozeß - also die subjektive Reaktion auf vorgegebene Anforderungen und Bedingungen in Form der formalen Planung der Lernprozesse und der Entwicklung angesichts hoher Komplexität des den Lernprozeß umschließenden Lebensumfeldes.

Bildungsgangforschung stellt den Anspruch, die Wirklichkeit von Bildungsprozessen aufzudecken, indem sie den Schnittpunkt zwischen beiden Polen thematisiert.

Die Tätigkeit der Studienfachberatung als Praxis in diesem Spannungsfeld begründet die Nähe einer Theorie der Studienfachberatung zur Bildungsgangforschung. Diese Nähe ist jedoch keine statische; sie bedeutet letztlich auch ein Spannungsfeld zwischen Studienfachberatung und Bildungsgangforschung, von Studienfachberatung als Praxis und Theorie der Studienfachberatung. So ergibt sich aus diesem Spannungsfeld für die Perspektive institutionalisierter und professionalisierter Studienfachberatung die Ausweitung und Neubestimmung des Beratungsbegriffs. Beratung ist dann weder mit Erziehung gleichzusetzen noch auf eine bestimmte, lernbare Fähigkeit reduzierbar. Entscheidender ist dann die Sensibilisierung des Beraters für die Bildungsprozesse, wie sie sich im Schnittpunkt objektiver Studiengangsplanung und subjektiver Studienplanung vollziehen.

Der in der Beratung offenkundig werdende Hohlraum zwischen den objektiven Studiengängen, deren bildungspolitisch formulierte Qualifikationsmerkmale gleichermaßen gesellschaftlichen und institutionellen (der Hochschule)

Interessen genügen sollen, und der subjektiven Studienplanung unterhalb der Ebene globaler Analysen und Planungen ist nicht nur Tätigkeitsfeld der Studienberatung als Praxis; in ihm verschränken sich die Intentionen von Studienfachberatung und Bildungsgangforschung, die realen Bildungsgänge zu erfassen, um so ihre Effektivität unter Einbeziehung der Frage nach ihrer pädagogischen Legitimität zu fördern. Pädagogische Legitimität bemißt sich für Bildungsgangforschung und Beratung daran, ob der Studierende seine Lernprozesse im tertiären Bereich wahrnehmen und eigenverantwortlich gestalten kann; mit anderen Worten ob mehr als Wahlfreiheit bei der Studienplanung, nämlich Freiheit, vorhanden ist.⁵⁰⁷

Studienfachberatung und Bildungsgangforschung stehen somit auch beide im Schnittpunkt gesellschaftlicher und individueller Interessen. Da an der Gestaltung des realen Lernprozesses auch die Institution Hochschule, konkreter: die institutionalisierte Erziehungswissenschaft und der ihr angehörende Lehrende beteiligt sind, kommt das institutionelle Interesse noch hinzu; damit auch die Reflexion des Zusammenhangs von Zielen und Voraussetzungen beruflicher Qualifizierung unter den Bedingungen des Arbeitsmarktes,⁵⁰⁸ sowie der Zusammenhang von allgemeiner und beruflicher Bildung.⁵⁰⁹

Zwar scheinen solche Zusammenhänge die Aufgaben einer Studienfachberatung Erziehungswissenschaft zu sprengen, sie sind in jedem Fall aber Beleg für den Zusammenhang von Bildungsgangforschung und Studienfachberatung; denn zu den realen Bildungsgängen im Tertiärbereich gehören die Wünsche und Ängste, die Studierende angesichts der Arbeitsmarktlage in ihre Studienplanung einbeziehen und damit auch, zum Teil unbewußt und verzerrt, in scheinbar pragmatischen, nur formale Dinge betreffende Fragen an die Studienfachberatung herantragen.⁵¹⁰

Zugleich deutet sich an, wieviele potentiell fruchtbare Ergänzungen in dem Zusammentreffen von Studienfachberatung und Bildungsgangforschung für die Entwicklung von Studienfachberatung und Bildungsgangforschung liegen.

Ganz allgemein kann von einer Fortentwicklung einer Didaktik für Bildungsgänge gesprochen werden. Dabei wird Didaktik in diesem Zusammenhang nicht als Hochschuldidaktik, sondern als Bildungsgangdidaktik verstanden. Der Fortschritt wird aber abhängig sein von methodologischen Vorentscheidungen. Das heißt, Didaktik als Bildungsgangforschung muß den Entwicklungsstand allgemeiner didaktischer Theorieansätze einholen und auf Bildungsgänge im Tertiärbereich übertragen. So wäre zu prüfen, wieweit Studienpraxis mit den Strukturmomenten des lehr-/lerntheoretischen Ansatzes⁵¹¹ und des von H. Blankertz aufgewiesenen "Implikationszusammenhangs"⁵¹² erschlossen werden kann und wo die Grenzen dieses Ansatzes liegen. In gleicher Weise wären Möglichkeit und Grenzen einer lernzielorientierten Didaktik⁵¹³ oder etwa einer kommunikativ-handlungsorientierten Didaktik⁵¹⁴ zu untersuchen. Dies soll an dieser Stelle nicht geschehen. Vielmehr soll für den Zusammenhang von Studienfachberatung und Bildungsgangforschung festgehalten werden, worin eine Ergänzung zu den genannten Ansätzen möglich ist; denn Studienfachberatung als Praxis geschieht im Umfeld von Krisen und Erschütterungen vornehmlich bei Studierenden, aber auch bei Lehrenden; in einem Bereich also, der von der Bildungsgangforschung ausdrücklich thematisiert wird; in dem sie ihre eigene "Logik" sieht.⁵¹⁵ Mit diesem Festhalten an realen Bildungsprozessen, an dem, was tatsächlich gelehrt und studiert wird, sucht Bildungsgangdidaktik nicht nur ein zu schnelles Abgleiten von Wirklichkeit in methodische Verfahren der Unterrichtsplanung, -durchführung und -beratung zu verhindern, sie leistet damit auch einen Beitrag zur "Überwindung der Erfahrungsarmut gegenwärtiger Pädagogik".⁵¹⁶

Wenn in den Verzerrungen, Behinderungen und Defiziten von Studienpraxis reale Bildungsprozesse erforscht werden, dann würde im Zurechtfinden in chaotischen Studienbedingungen nicht einfach Antizipation von Mündigkeit⁵¹⁷ unterstellt, sondern pädagogisch verantwortlich nach Strukturmerkmalen von Bildungsprozessen gesucht, um daraus Folgerungen für die Praxis der institutionalisierten Erziehungswissenschaft zu ziehen.

Schluß

Studienfachberatung Erziehungswissenschaft steht als erziehungswissenschaftliche Tätigkeit noch in einem Anfangsstadium ihrer Entwicklung. Die Frage stellt sich, welche Perspektiven sich für die mögliche Weiterentwicklung angeben lassen.

Für eine Beantwortung dieser Frage ist die Erinnerung an Ort und Status der Studienfachberatung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis wichtig, weil die bisherigen Untersuchungen bereits unterschiedliche Möglichkeiten einer Professionalisierung von Studienfachberatung aufgezeigt haben, die sich aus eben diesem Spannungsfeld ergeben. Zu diesen Möglichkeiten gehören:

- Studienfachberatung Erziehungswissenschaft ist - im Unterschied zu fast allen anderen Fachberatungen - als erziehungswissenschaftliche Tätigkeit konzipierbar. D.h. sie kann sich von einer formal-administrativen Aufgabenbestimmung 'befreien', indem sie pädagogische Grundsätze als Legitimation und als Grundlage für Differenzierungen ihrer Tätigkeitsziele nutzen kann.
- Studienfachberatung als Bildungsgangforschung kann die Dynamik des Erkenntnisfortschritts des gesamten Forschungsansatzes für die Analyse, Erkenntnis und Differenzierung des eigenen Aufgabenfeldes nutzen. D.h. ihr angestrebter Beitrag zur Verbesserung der Studienpraxis kann mit der Innovationskraft von Theorie optimiert werden.
- Durch die Dauer und Institutionalisierung ihrer Tätigkeit stabilisiert sich Studienfachberatung; sie kann von der normativen Kraft des Faktischen profitieren.

D.h. sie kann durch Kontinuität, Kooperation und sachlich fundierter Information ihre Professionalisierung fördern.

Studienfachberatung (Erziehungswissenschaft) steht zugleich in dem Spannungsfeld zwischen Studienpraxis und institutionalisierter Erziehungswissenschaft. Damit unterliegt Studienfachberatung den konkreten Handlungszwängen in Institutionen.

Die Komplexität der Bedingungen (Interaktion und Organisation im Fachbereich / der Institution Hochschule; Hierarchien im Fachbereich, Standpunktdifferenzen der Lehrenden gegenüber Fragen der Forschung, der Hochschuldidaktik, Fachbereichs-/Hochschulpolitik usw.)

D.h. im weiteren Sinne, daß der Tätigkeit der Studienfachberatung in dem Maße gesichert werden kann, in dem es gelingt, Verhältnisbestimmungen zu leisten, die für die Studienfachberatung bedeutsam sind. Dazu gehören besonders:

- Das Verhältnis von professioneller Tätigkeit und Gremienarbeit
- Das Verhältnis von formaler Lehrangebotsorganisation und inhaltlicher Lehrangebotskoordination.

Studienfachberatung läßt sich schließlich im Spannungsfeld zwischen Omnipotenzträumen und Resignation verorten. Analog zu der Einsicht Wenigers, daß Bildung zum Vorhof des Lebens gehöre, gilt für die Tätigkeit der Studienfachberatung, daß kein noch so fundiertes Konzept die Effektivität der Beratungstätigkeit sicherstellen kann. Zur praktischen Tätigkeit gehört partiell das Risiko des Scheiterns.

Dazu lassen sich eine Reihe von Gründen nennen.

Einer, der das Theorie-Praxis-Verhältnis thematisiert, soll benannt sein. Studienfachberatung kann nicht nur als Praxis stagnieren; sie steht auch in Gefahr, daß sie als Theorie mit der den Theoriediskussionen eigenen Dynamik zu einer theoretisch anspruchsvollen Theorie fortschreitet, um den Preis ihres Wirklichkeitsverlustes. Wenn eine ideal konzipierte Aufgabenbestimmung der Studienfachberatung sich zur Studienpraxis verhält wie programmatische Aussagen über Qualifikationsprozesse zu den wirklichen Bildungsgängen, dann leidet Studienfachberatung unter den gleichen Symptomen, die sie zu lindern vorgibt.

Das Maß, an dem der Fortschritt einer erziehungswissenschaftlichen Studienfachberatung gemessen werden muß, ist darum ihr Beitrag, das pädagogisch legitime Gesollte in Praxis umzusetzen.

A n m e r k u n g e n

- 1 Aurin, K., Beratung als pädagogische Aufgabe im Spannungsfeld zwischen pädagogischer und psychologischer Theorie und Praxis, S. 13, in: Aurin, K. (Hrsg.), Beratung als pädagogische Aufgabe, Bad Heilbrunn, 1984
- 2 Aurin, K., Gaude, P., Zimmermann, K., Bildungsberatung - Perspektiven ihrer Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland, Frankfurt/M. 1973
Aurin, K., Bildungsberatung und Bildungsreform, in: Heller, K. (Hrsg.), Handbuch der Bildungsberatung, Bd. II, Stuttgart 1975, S. 365-378
Bollnow, O.F., Existenzphilosophie und Pädagogik, Stuttgart 1959
Dewey, J., The school and Society, Chicago 1915
Ertle, Ch., Erziehungsberatung, Stuttgart 1971
Hackney, H., Nye, S., Beratungsstrategien, Beratungsziele, München 1979
Heller, K. (Hrsg.), Handbuch der Bildungsberatung, Bd. I, II, III, Stuttgart 1975/76
Hornstein, W., Bastine, R., Junker, H., Wulf, Ch., Funkkolleg "Beratung in der Erziehung", 2 Bde., Frankfurt 1977
Hornstein, W. et al., Interaktion und Organisation in der pädagogischen Beratung - Theoretische Ansätze und Planung, in: Zeitschrift für Pädagogik, 13., Beiheft 1977
Huber, L., Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung, in: Lenzen, D. (Hrsg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Stuttgart 1984
Mollenhauer, K., Müller, C.W., "Führung" und "Beratung" in pädagogischer Sicht, Heidelberg 1965
Patterson, C.H., Theories of counseling and psychotherapy, New York u.a. 1973
Rogers, C.R., Die nicht-direkte Beratung, München 1972
Schwarzer, R. (Hrsg.), Beraterlexikon, München 1977
- 3 Dahmer, I., "Theorie und Praxis", in: Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ende ihrer Epoche
- 4 Hughes, P.M., Beratung in der Schule, Stuttgart 1974, S. 81
- 5 Keil, S. (Hrsg.), Familien- und Lebensberatung, Stuttgart, Berlin 1975
- 6 ebenda, Vorwort Hornstein, W., "Beratung - ein Erfordernis unserer heutigen Gesellschaft"

- 7 Ebenda, S. 320
- 8 Sprey, Th., Beraten und Ratgeben in der Erziehung, Weinheim 1968, S. 5.
- 9 Seiß, R. (Hrsg.), Beratung und Therapie im Raum der Schule, Bad Heilbrunn 1976, S. 18
- 10 Vgl. auch Vogel, K., Zur Möglichkeit und Notwendigkeit pädagogischer Beratung, Diplomarbeit an der Universität/Gesamthochschule Duisburg im SS 1981
- 11 Hennis, W., "Rat und Beratung im modernen Staat", in: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, Jg. 1963, S. 13.
- 12 Pöggeler, F., "Beratung in einer ratbedürftigen Massengesellschaft, in: Pädagogische Rundschau, Heft 17, 1963, S. 985
- 13 Vgl. u.a. Bollnow, O.F., Existenzphilosophie und Pädagogik, Stuttgart 1959
- 14 Augenstein, H., Beyer, H.-J., Stand der Studienberatung, Schriftenreihe Hochschule, 42, Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Bad Honnef 1983, S. 42
- 15 ebenda
- 16 Huber, L., Studienberatung in: Hochschuldidaktische Stichworte, interne Ausgabe an der Universität Hamburg, 56 f.
- 17 Vgl. Schelsky, H., Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen, Hamburg 1963
- 18 Huber, L., a.a.O.
- 19 Kultusministerkonferenz 73
- 20 Beyer, H.J., Studienberatung, Geschichte, Recht und Alltag, in Schriftenreihe Hochschule, a.a.O., S. 63
- 21 ebenda.
- 22 Vgl. Arbeitsgruppe am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Baumert, J. u.a.), Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, Hamburg 1979, S. 11.

- 23 Vgl. Beyer, H.-J., Studienberatung, a.a.O., S. 52 f.
- 24 Vgl. Arbeitsgruppe am Max-Planck-Institut, a.a.O., S. 206-224
- 25 Brinckmann, H., Quantitative und strukturelle Planung des Hochschulwesens, in: Lenzen, D.C. (Hrsg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft a.a.O.
- 26 Wildt, J., Studiengangsentwicklung und Studiengangsmodelle, in: Lenzen, D. (Hrsg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, a.a.O..
- 27 Vgl. Wagner, W., Uni Angst und Uni-Bluff. Wie studieren und sich nicht verlieren, Berlin 1977
- 28 Huber, L., a.a.O., S. 1.
- 29 Beyer, H.-J., Studienberatung. a.a.O., S. 52 f..
- 30 ebenda, S. 50.
- 31 Huber, L., a.a.O., S. 12.
- 32 Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan, Stuttgart 1973
- 33 Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.), Hochschulausbildung, 22 Orientierungspunkte
- 34 Augenstein, H., Beratung zwischen Hochschule und Beschäftigungssystem, in: Schriftenreihe Hochschule, a.a.O., S. 131
- 35 Rückriem, G., Sprey, Th., Beratung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem, in: Demokratische Erziehung, S. 217.
Huber, L., a.a.O., S. 13
- 36 Ebenda, S. 16
- 37 Ebenda, S. 23
- 38 Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, in: Schriftenreihe Hochschule 42, a.a.O., S. 3
- 39 Einen guten Überblick gibt der Aufsatz von Joachim Klens, Dieter Müller, Susanne Vahrenkamp, "Studienberatung", in: Lenzen, D., Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, a.a.O.
- 40 Augenstein, H., Beyer, H.-J., a.a.O., S. 9
- 41 Beyer, H.-J., a.a.O., S. 57

- 42 Kultusministerkonferenz, Grundsätze für ein modernes Hochschullehrerrecht, 10.4.1968 - s.a. Literaturangaben in: Beyer, H.-J., a.a.O., S. 54, 11
- 43 Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.), Hochschulausbildung, 22 Orientierungspunkte
- 44 Beyer, H.-J., a.a.O., S. 59
- 45 Beantwortung einer Parlamentsanfrage vom 26.1.1981 (Drucksache 8/4147)
- 46 Huber, L., a.a.O., S. 13; Beyer, H.-J., a.a.O., S. 62
- 47 Huber, L., a.a.O., S. 13, 14
- 48 Augenstein, H., Beyer, H.-J., a.a.O., S. 27, 42
- 49 Beyer, H.-J., a.a.O., S. 63
- 50 Vgl. Hochschulrahmengesetz 1976, § 14, das für die Hochschulgesetzgebung der Länder wegweisend war.
- 51 Huber, L., Studienberatung, a.a.O., S. 24
- 52 Klens, J., Müller, D., Vahrenkamp, S., a.a.O., S. 401
- 53 Heller, Konzepte und Probleme der Studienberatung, in: Aurin, K. (Hrsg.), Beratung als pädagogische Aufgabe, a.a.O., S. 49
- 54 Aurin, K. (Hrsg.), Beratung als pädagogische Aufgabe, a.a.O., S. 7
- 55 Hornstein, W. u.a. Interaktion und Organisation in der pädagogischen Beratung - Theoretische Ansätze und Planung, in: Zeitschrift für Pädagogik, 13., Beiheft 1977, S. 147
- 56 Aurin, K. (Hrsg.), Beratung als pädagogische Aufgabe, a.a.O., S. 15
- 57 ebenda.
- 58 Hornstein, W., Beratung in der Erziehung: Aufgaben der Erziehungswissenschaft, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 5, 1976, S. 674
- 59 ebenda
- 60 Heller, K. (Hrsg.), Handbuch der Bildungsberatung, Stuttgart 1975/76, Vorwort

- 61 Vgl. Mollenhauer, K., Theorien zum Erziehungsprozeß, München 1974
Vgl. auch derselbe: Führung und Beratung in pädagogischer Sicht, Heidelberg 1975
- 62 Hornstein, W., a.a.O., S. 677
- 63 Hornstein, W., Interaktion und Organisation in der pädagogischen Beratung, a.a.O., S. 149
- 64 Hagener, D., Beratung in der Schule von oben und von unten betrachtet, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, Heft 6/1975, S. 296
- 65 Hornstein, W., Interaktion und Organisation, a.a.O., S. 156
- 66 Hornstein, W., Beratung in der Erziehung, a.a.O., S. 681 f.
Es handelt sich um Elemente, die bereits Mollenhauer hervorhebt
- 67 ebenda, S. 684
- 68 ebenda, S. 673
- 69 ebenda, S. 673
- 70 Hornstein, W., Interaktion und Organisation, a.a.O., S. 133
- 71 ebenda, S. 33, 155
- 72 ebenda, S. 135
- 73 ebenda. Vgl. die übersichtlichen Ausführungen dazu in Heller, K., Handbuch der Bildungsberatung, Bd. I. Vgl. auch Aurin, K., a.a.O., S. 4, der bildungspolitische und reformpädagogische Funktionen unterscheidet
- 74 Vgl. u.a. Hornstein, W., a.a.O.
Heller, K., in Hornstein, W., a.a.O., S. 138 f.
Vgl. auch Martin, a.a.O., S. 151 f. mit Informationen über typische Versuche an der Universität Düsseldorf
- 75 Aurin, K., Beratung als pädagogische Aufgabe, a.a.O., S. 12
- 76 Vgl. dazu Hornstein, W., Interaktion und Organisation, a.a.O., S. 135 ff.

- 77 Vgl. u.a. Vogel, P., Die bürokratische Schule, Kastellann 1977; Köhler, G., Beratung - Anpassung statt Aufklärung und Veränderung, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, Heft 6/1975, S. 298-302
Benz, E., Caroli, W., Emanzipatorische Beratung versus bürokratische Organisation, in: Die Deutsche Schule, Heft 1/1976, S. 34-39
- 78 Vogel, K., Zur Möglichkeit und Notwendigkeit pädagogischer Beratung, a.a.O., S. 8
- 79 Köhler, G., Beratung - Anpassung statt Aufklärung und Veränderung, a.a.O., S. 302
- 80 Hagener, D., Beratung in der Schule, a.a.O., S. 297
- 81 Köhler, G., Beratung - Anpassung statt Aufklärung, a.a.O., S. 298
- 82 ebenda, S. 299
- 83 Hagener, D., Beratung in der Schule, a.a.O., S. 297
- 84 Hornstein, W., Interaktion und Organisation, a.a.O., S. 153
- 85 Huber, L., Studienberatung, a.a.O.
- 86 Hornstein, W., Beratung in der Erziehung, a.a.O., S. 673
- 87 Vgl. Klaus, J., Kooperationspartner der zentralen Studienberatung - Entwicklung und Stand unter besonderer Berücksichtigung der Zusammenarbeit zwischen Studienberatung und Berufsberatung, Schriftenreihe Hochschule 42, a.a.O.
- 88 Klaus, J., a.a.O., S. 406
- 89 ebenda, S. 405
- 90 Vgl. dazu Weniger, E., Theorie und Praxis in der Erziehungswissenschaft. Zur Begründung und Problematik der Anbindung an dieses Theorieverständnis vgl. u.a. Dahmer, J. u.a., Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ende ihrer Epoche, a.a.O.; Scheuerle, H., Über die Geisteswissenschaftliche Tradition in der Pädagogik und ihre Rekonstruktion, in: ZfP, Jg. 27, H.1; Girmes-Stein, R., Grundlagen einer handlungsorientierten Wissenschaft von der Erziehung. Zur Thematisierung des Theorie/Praxis-Verhältnisses, in: Weniger, E., in ZfP, Jg. 27, H.1, Febr. 1981

- 91 Mit diesem Datum beginnt der Auf- und Ausbau der Studienfachberatung Erziehungswissenschaft an der Westfälischen Wilhelms-Universität
- 92 Allgemeine Fragen der Verbesserung der Hochschulausbildung, der wissenschaftlichen Reflexion des Vermittlungsprozesses von Wissenschaften sind u.a. in der Pädagogik bereits früher behandelt worden. So von der Gesellschaft für Hochschulpädagogik (1898 - 1934). Vgl. dazu Huber, L., Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung, in: Lenzen, D., Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 120 ff.
- 93 Wildt, J., Studiengangsentwicklung und Studiengangsmodelle, in: Lenz, D., Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 308; vgl. Das Bildungswesen in der BRD, Max-Planck, a.a.O., S. 210.
- 94 Vgl. u.a. Bockstael, E., Feinstein, O., Higher Education in the European Community, Lexington (Mass.) 1970; Entwistle, N.J. (Hrsg.), Strategies for Research and Development in Higher Education, Amsterdam 1976
- 95 Vgl. u.a. Huber, L., Hochschuldidaktik, a.a.O., S. 119
- 96 Ständige Kommission für die Studienreform; Entwurf: Grundsätze für Studium und Prüfung, verabschiedet am 28.9.1979, Veröffentlichungen zur Studienreform, hrsg. v. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister, H.2, Bonn 1979; Vgl. u.a. Huber, L., Hochschuldidaktik, a.a.O., S. 119; Wildt, J., Studiengangsentwicklung, a.a.O., S. 308
- 97 Dallinger, u.a., Hochschulrahmengesetz, Kommentar, Tübingen 1978, S. 39, z.B. bei Wildt, J., a.a.O., S. 308
- 98 Wildt, J., a.a.O., S. 310
- 99 Vgl. ebenda
- 100 Vgl. Hirsch, 1978
- 101 Becker, B., Jungblut, G., Strategien der Bildungsproduktion, Frankfurt/M. 1972
- 102 Bischoff, in: betrifft: Erziehung, Heft 5/79, S.56
- 103 Vgl. dazu u.a. Matthiesen, H. in einer öffentlichen Debatte zum Thema "Was fehlt unserer Universität?", in: Die ZEIT Nr. 16 v. 11.4.1980

- 104 Wildt, J., a.a.O., S. 312
- 105 Huber, L., Hentschel, H., Projektstudien und Hochschulorganisation
- 106 Das Bildungswesen in der BRD, Max-Planck, a.a.O., S. 210
- 107 Vgl. Krauch, H., Die organisierte Forschung, Berlin 1970
- 108 Wissenschaftsrat (1966, 1970, 1971, 1976, 1978), Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder 1973 (KMK 1978), Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1970, 76a, 76b, 77, 70, 80
- 109 Dokumentation, Anlage 2
- 110 Dokumentation, Anlage 3
- 111 Dokumentation, Anlage 4
- 112 Dokumentation, Anlage 5
- 113 Dokumentation, Anlage 5
- 114 Aufgabenbestimmungen enthielt grob der Vertragstext.
- 115 Dokumentation, Anlage 6
- 116 So in einer Einladung vom 27.6.1975 des Leiters der ZSB Westermann an die Fachberater zu einem gemeinsamen Gespräch am 10.7.1975; Dokumentation, Anlage 7
- 117 Die Ordnung für die Primarstufe ist hier nicht aufgeführt, weil vor der Integration der Pädagogischen Hochschule in die Universität an der Universität keine Primarstufenlehrausbildung erfolgte.
- 118 Wildt, J., a.a.O., S. 312
- 119 Für die Pädagogische Hochschule wurde die Studienordnung genehmigt. Diese Studienordnungen bildeten bis 1985 die Grundlage für das Studium der ehemaligen PH-Studierenden im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Westfälischen Wilhelms-Universität
- 120 Vgl. dazu Oehler, Chr., Student und Studienberatung, Bericht über die Befragung von Studienanfängern und Vorschläge zum Aufbau eines Studienberatungssystems an einer Großstadtuniversität, Frankfurt 1974

- 121 Bildung und Ausbildung sind hier zusammen genannt, weil mindestens für die Studienpraxis an Hochschulen das Konstrukt einer Kontroverse zwischen Bildung und Ausbildung wenig hilfreich ist, die Bildung die Ausbildungschancen steigert und umgekehrt Ausbildung ein "unentbehrliches Medium der Bildung geworden ist". Vgl. dazu Menze, C., Bildung in: Handbuch pädagogische Forschung, Bd. I, S. 136
- 122 Vgl. u.a. Oehler, C., Dirk, L., Blahnsch, F., Kazemadep, F., Kraft, Kramm, D., Studienplanung und Organisation der Lehre, Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in den Hochschulregionen, Frankfurt und Darmstadt, München 1976, S. V
- 123 Schäfer, U., Rehfeld, W., Vormachen in Vorlesungen und schläfriges Nachmachen in Seminaren, Orientierungslosigkeit im Studium ist an der Tagesordnung, Studenten vermissen Ausbilderbildung bei Professoren, in: Frankfurter Rundschau, v. 30.8.79, S. 13
- 124 ebenda.
- 125 ebenda
- 126 ebenda
- 127 ebenda
- 128 Menze, C., a.a.O., S. 136
- 129 Sauer, W., Plädoyer für eine Pädagogisierung der Pädagogik, in: Die deutsche Schule 70 (1978), S. 416-426
- 130 Vgl. Huber, L., Hochschuldidaktik, a.a.O., S. 120
- 131 Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Modellversuch zur Studienberatung, Bericht über eine Auswertung, Bonn 1981, S. 40. Vgl. auch Oehler, der in ähnlichem Kontext (Fachbereich als Anlaufstelle) die Gründung und Zuständigkeit didaktischer Zentren fordert. Oehler, a.a.O., S. 13
- 132 Obowhl seit 1975 (LABG) schulpraktische Studien zunehmend differenzierter gefordert wurden, konnte wegen kapazitativer, organisatorischer u.a. Schwierigkeiten eine Praktikumsordnung erst im Februar 1986 erstellt und vom Senat genehmigt werden. Diese Ordnung gilt verbindlich für Studienanfänger WS 86/87!
- 133 Homfeld, Student sein - Lehrer werden, Stuttgart 1983

- 134 Schülein, J.A., Selbstbetroffenheit. Über Aneignung und Vermittlung sozialwissenschaftlicher Kompetenzen, Frankfurt 1977
- 135 Zur bildungsplanerischen Umsetzung vgl. Hetzel, M., Große Oetringhaus, H.-M., Mangelbericht, Fallgrube Förderalismus, in: betrifft erziehung, Heft 5, 12. Jg., Mai 1979, bes. S. 12 f. Zur Eignung der Studienreformkommissionen als Steuerungsinstrumente vgl. Bracht, U., Staatliche Studienreforminstrumentarien in Nordrhein-Westfalen, in: Bracht, U. u.a. (Hrsg.), Hochschulrahmengesetz, Hochschulpolitik und Klassenauseinandersetzung in der BRD, Köln 1977
- 136 Vgl. Mößheuer, R., Die Forschung wird strapaziert, in: Die ZEIT, Nr. 16 vom 11. April 1980
- 137 Vgl. Hirsch, J., Der Zerfall des Elfenbeinturms, Zu den gegenwärtigen Bedingungen von Lehren und Lernen in der Hochschule, in: pädagogisch extrem, Magazin für Erziehung, Wissenschaft und Politik, 7/78, S. 28 ff.
- 138 Vgl. Schülein 1977, a.a.O., S. 54
- 139 Habermas, J., Protestbewegung und Hochschulreform, Frankfurt 1969, S. 58
- 140 Oehler, Ch., a.a.O., S. 13
- 141 ebenda, S. 12
- 142 ebenda, S. 14
- 143 ebenda
- 144 Vgl. dazu die Statistik der Westfälischen Wilhelms-Universität
- 145 Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Modellversuche zur Studienberatung, Bericht über eine Auswertung, Bonn 1981, S. 8
- 146 Vgl. dazu u.a. Hertz, H. u.a., Entwicklung von Studiengängen, in: Hertz, H., u.a., Aspekte der Studienreform II Blickpunkt Hochschuldidaktik 57, Hamburg 1979, S. 23
- 147 Vgl. die Übersicht der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in dieser Arbeit
- 148 Homfeld, a.a.O.

- 149 Vgl. dazu Wildt, G., a.a.O., S. 312
- 150 Vgl. Schüle, a.a.O., S. 55
- 151 Hochschulrahmengesetz § 65
- 152 Rieck, W., Ritter, U., Lernsituationen in der Hochschulausbildung, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10, S. 367-401
- 153 Vgl. Oehler, C., a.a.O., S. 13
- 154 Vgl. dazu Kahl, a.a.O., S. 59
- 155 ebenda, S. 20-23
- 156 Vgl. Benz, E., Rückriem, N. (Hrsg.), Der Lehrer als Berater, Heidelberg 1978, S. 14
- 157 Vgl. Heller, K., Konzepte und Methoden der Studienberatung, in: Aurin, K. (Hrsg.), Beratung als pädagogische Aufgabe, a.a.O., S. 54
- 158 ebenda, S. 54
- 159 ebenda, S. 55
- 160 Das sich dahinter verbergende generelle Problem ist gut dargestellt von Sach, M., Die schlimme Lust, alles zu regeln. Wie der Staat seine Bürger entmündigt, in: Die ZEIT, Nr. 43 v. 19.10.1984, 39. Jg. Eine Übertragung der in diesem Leitartikel enthaltenen Kritik auf wissenschaftliche Untersuchungen ist jedoch nicht ohne weiteres möglich.
- 161 Vgl. Jaide, W., Berufsfindung und Berufswahl, in: Seifert, K.C., Handbuch der Berufspsychologie, Göttingen 1977
- 162 Vgl. Goodson, W.D., Which do college students choose first - their major or their occupation, in: The vocational guidance 27, 1978, S. 150-155
- 163 Zur Literatur zur Studien- und Berufswahl vgl. Aurin, K., a.a.O., S. 56
- 164 Keller, G. u.a., Ulmer Modellversuch Studienberatung, Ulm 1978
- 165 Aurin, K., 1984, a.a.O., S. 8 Einleitung
- 166 Rogers, C.R., Die nicht-direktive Beratung, Counseling and Psychotheraping, München 1972

- 167 Ebenda, S. 109
- 168 Vgl. Dokumentation, Anlage
- 169 Vgl. Dokumentation, Anlage
- 170 Die Frage 3 schließt in der Praxis willkürliche Einschätzungen nahezu aus.
- 171 Die Anmeldeformulare für Studierende im Diplomstudiengang und für Lehramtsstudierende S I und S II sind in der Dokumentation, Anlage angeführt
- 172 Vgl. dazu Aurin, K., 1984, a.a.O., S. 13
- 173 Vgl. Wildt, a.a.O.
- 174 Vgl. dazu Aurin, K., 1984, a.a.O., S. 14
- 175 ebenda, S. 28
- 176 Heller, Konzepte und Probleme der Studienberatung, a.a.O., S. 49
- 177 Klaus u. Kallinke 1975 halten die Sensibilisierung des Studienberaters für Beratungsprobleme für ein Leitziel in der Ausbildung von Studienberatern.
- 178 Vgl. Aurin, K., a.a.O., S. 53.
- 179 Vgl. ebenda.
- 180 Vgl. dazu Hellers in Aurin, K., a.a.O., S. 63, der ähnlich argumentiert.
- 181 Adorno, Th., Dialektik der Aufklärung, Frankfurt 1969
- 182 Vgl. dazu etwa Titel wie: Benz, E., Caroli, W., Emanzipatorische Beratung versus bürokratische Organisation, in: Die deutsche Schule, Heft 68/1976
- 183 Vgl. u.a. Nitsch, W., Hochschule als Organisation, in: Lenzen, D., Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 141-150
- 184 Vgl. Humboldt/Schelsky, a.a.O.
- 185 Vgl. u.a. 22 Orientierungspunkte, a.a.O., oder die Besonderen Vorschriften der PO (Lehrämter/1985)
- 186 Habermas, J., Zwangsjacke für die Studienreform, in: Wider die Untertanenfabrik, St. Leibfried (Hrsg.), S. 90 f.

- 187 Vgl. Habermas, J., a.a.O.
- 188 Vgl. Oehler, Ch., Studienreform und Bildungsplanung, a.a.O., S. 23
- 189 Habermas, J., a.a.O., S. 94
- 190 Oehler, Ch., a.a.O., S. 17
- 191 Die akademische Freiheit wird besonders im Zusammenhang mit dem Studium geisteswissenschaftlicher Fächer erwähnt; vgl. Max-Planck-Institut, a.a.O., bes. S. 209
- 192 Vgl. dazu auch das Referat von Lüth, Ch., Lehrerausbildung zwischen Schul- und Hochschulpolitik in Nordrhein-Westfalen (1969-1979), gehalten auf dem 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Regensburg 23.3.1982, Manuskript
- 193 Vgl. Gesetz zur Änderung des Lehrerausbildungsgesetzes vom 11.3.1969, GVBL NW 1969, S. 147. Art. I Ziff. 9
- 194 Vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung 1973, S. 36-38
- 195 Vgl. die Entwicklung des Prüfungsfaches Erziehungswissenschaft im 3. Kapitel dieser Arbeit.
- 196 Vgl. Baacke, D., Ausschnitt und Ganzes. Theoretische und methodologische Probleme bei der Erschließung von Geschichte, S. 23
- 197 Baacke, D., a.a.O., S. 21
- 198 Vgl. Roellecke, G., Wird das Falsche falsch studiert? Zürich 1979
- 199 Vgl. dazu den Vorwurf von Sauer, K., in: Struktur, zur Problematik eines didaktischen Modewortes, S. 20
- 200 Vgl. ebenda, S. 22.
- 201 Vgl. Wildt, J., Studiengangsentwicklung und Studiengangsmodele, in: Lenzen, D., Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10, Ausbildung und Sozialisation an der Hochschule, S. 307-331; vgl. auch Dallinger, P. u.a., Hochschulrahmengesetz, Kommentar, Tübingen 1978
- 202 Wildt, J., a.a.O., S. 309

- 203 Zum Begriff Lernsituation vgl. Huber, L., in: Hertz, H. u.a., Aspekte der Studienreform II, Blickpunkt Hochschuldidaktik 57, Hamburg 1979; Schulmeister, R., Lernsituationen I. Allgemeine Gesichtspunkte zur Auswahl von Lernsituationen, Hochschuldidaktische Stichworte 11, Hamburg 1975
- 204 Vgl. Wildt, J., a.a.O., S. 313
- 205, Vgl. Dallinger, Hochschulrahmengesetz, a.a.O., S. 39
- 206 Wildt, J., Studiengangsentwicklung, a.a.O., S. 315
- 207 Erlaß des KuMi vom 31.5.1976
- 208 Erlaß des Kultusministers vom 10.10.1978, S. 16
- 209 ebenda
- 210 Protokoll eines Gesprächs mit dem Leiter des Staatl. Prüfungsamtes, Herrn RD Dr. Junker am 24.5.1978, Punkt 3, S. 2
- 211 Vgl. die Studienordnung der ehemaligen PH
- 212 Vgl. dazu auch die Ausführung über Leistungsnachweise in dieser Arbeit
- 213 Vgl. den Studienordnungsentwurf (PO 1976)
- 214 Vgl. Protokoll, a.a.O., S. 2 f. (Anlage , Dokumentation)
- 215 Vgl. Schreiben an Lehrende vom 16.11.1979 (Anlage 9, Dokumentation)
- 216 Vgl. Erlaß vom 31.5.1976 (Anlage 10, Dokumentation)
- 217 Vgl. Studienordnung ESL vom 18.3.1988
- 218 Vgl. Erlaß des Kultusministers vom 10.12.1976 (An die Regierungspräsidenten), S. 2
- 219 Studienreformkommission vom 27.4.1979, S. 3. Vgl. auch die Vorschläge bis hin zur Aufgabenbeschreibung und Belastungsberechnung der Mentoren
- 220 Studienreformkommission, a.a.O.
- 221 Studienreformkommission, a.a.O., S. 6
- 222 Direktorenversammlung v. 7.11.1979, TOP 6, S. 7 f. (Anlage¹¹ Dokumentation)

- 223 Vgl. Praktikumsordnung der Westfälischen Wilhelms-Universität vom September 1986
- 224 Werres, W., Wittenbruch, W., Schulpraktikum - Untersuchungen zu schulpraktischen Studien an der WWU, Oldenburg 1986
- 225 Aufgrund fachbereichsinterner Beschlüsse war die Studienordnung vor ihrer Genehmigung 'verbindliche' Grundlage in der Studienpraxis
- 226 Vgl. Wissenschaftsrat, a.a.O.
- 227 Vgl. ebenda; Oehler, C., Student und Studienberatung, a.a.O., Habermas, J., a.a.O.
- 228 WWU-Rektorat - der Prorektor für Lehre und studentische Angelegenheiten, Entwurf für eine Beschlußvorlage vom 21.6.1976
- 229 Vgl. Anlage 12 Dokumentation
- 230 Vgl. Protokoll der Direktoriumssitzung am 8.2.78 (Anlage 13 Dokumentation)
- 231 Vgl. ebenda, TOP 4, S. 3
- 232 Vgl. der Direktor (Henningsen) vom 27.4.1978 (Anlage 14 Dokumentation)
- 233 Vgl. GfD vom 14.8.78 (Anlage 15 Dokumentation)
- 234 Vgl. GfD (Henningsen) vom 25.9.78 und Beschluß des Direktoriums am 6.12.78, TOP 7 (Anlage 16u.17 Dokumentation)
- 235 Vgl. GfD vom 17.1.79 (Anlage 18 Dokumentation)
- 236 Studienberatungsstelle vom 29.11.1979 (Anlage 19 Dokumentation)
- 237 Habermas, J., Zwangsjacke für die Studienreform; in: Liebfried, S., Wider die Untertanenfabrik, Köln 1967
- 238 GfD vom 26.4.1978, S. 3, TOP 5 (Anlage 20 Dokumentation)
- 239 Vgl. Protokoll der Direktoren vom 8.2.78, S.4
- 240 ebenda
- 241 Vgl. dazu etwa die besondere Vorschrift für das Prüfungsfach Erziehungswissenschaft oder für das Unterrichtsfach Pädagogik (Lehramtsprüfungsordnung 1985)

- 242 Blankertz, H., Theorie und Modell der Didaktik, München 1975
- 243 Gruschka, A., Wie Schüler Erzieher werden. Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppelt qualifizierenden Bildungsgang des Kollegs Schulversuches NW, Wetzlar 1985; Kordes, H., Evaluation in Curriculumprozessen, in: Haftmeyer, K. u.a. (Hrsg.), Handbuch der Curriculumforschung, München 1983; Kordes, H., Budde, K., Aus Fehlern lernen, Methodische Anleitung für eine alternative Lernsprachenpädagogik am Beispiel der französisch-deutschen Schüler, Münster, Oktober 1985 (Eigenverlag); Meyer, M.A. (Hrsg.), Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe II. Ein Modell, Königstein 1980; Meyer, M.A., Handlungskompetenz, in: Haller, H. u.a. (Hrsg.), Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts, Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 3, Stuttgart 1986
- 244 Meyer, H., Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung, Königstein 1980
- 245 Schüle, J.A., Selbstbetroffenheit. Über Aneignung und Vermittlung sozialwissenschaftlicher Kompetenzen, Frankfurt 1977, S. 113
- 245 Protokoll der Direktoren vom 31.5.78, S. 4 (Anlage Dokumentation)
- 246 ebenda
- 247 Antwortschreiben des Prüfungsamtes
- 248 Vgl. Dienstprotokoll, a.a.O.
- 249 ebenda
- 250 ebenda
- 251 Schreiben an die Lehrenden des Instituts
- 252 Vgl. dazu Kordes, H., Meinert, A.M. u.a., Didaktik als Bildungsgangforschung, Münster 1987 (Diskussionspapier)
- 253 Homfeld, der diese Aussage auf Lehramtsstudiengänge bezieht, a.a.O., S. 217; vgl. auch Haussler, B. u.a. Problemerkatalog zur Lehrerbildung, Stuttgart 1971
- 254 Homfeld, a.a.O., S. 223
- 255 Dürmann, I. u.a., zum gegenwärtigen Stand der Lehrerbildung. Vervielfältigtes Typoskript des IZHD der Universität Hamburg, Hamburg 1973, S. 27

- 256 Vgl. die Analysen und Vorschläge etwa bei Homfeld, a.a.O., bes. S. 236 ff.
- 257 ebenda, S. 221
- 258 ebenda, S. 221 f.
- 259 ebenda, S. 222
- 260 ebenda, S. 229 f.
- 261 Vgl. Wildt, G., a.a.O., S. 309
- 262 ebenda, S. 316; vgl. auch Burmann, I. u.a., Möglichkeiten und Probleme fächerübergreifender Integration und Kooperation in der Lehrerausbildung. Abschlußbericht zu einem Forschungsprojekt, Hamburg 1979
- 263 Wildt, J., a.a.O., S. 316
- 264 Garlichs, A., Überlegungen zur Integration von Bezugswissenschaften in der Lehrerausbildung, in: ZAUW 1, S. 59
- 265 Vgl. Anlage 21 Dokumentation
- 266 Vgl. Ständige Kommission für die Studienreform, Dauer des Studiums und Studierbarkeit des Lehrangebotes, Bonn, 24.9.1982, (StÄK 132/82)
- 267 ebenda, S. 20
- 268 Erlaß des Ministers für Wissenschaft und Forschung des Landes NRW vom 30.5.1986, II B 3 - 8147.28
- 269 Die Länder Hamburg, Rheinland-Pfalz und Schleswig Holstein widersprechen dem Klammerzusatz aus rechtlichen und grundsätzlichen Gründen. Vgl. dazu: § 1 Zweck der Prüfung. Die Magisterprüfung bildet einen ersten akademischen Abschluß eines (auf berufliche Tätigkeiten vorbereitenden) Studiums in einem Hauptfach und zwei Nebenfächern oder in zwei Hauptfächern.
- 270 Studienordnungsentwurf für Erziehungswissenschaft im Rahmen des Magister- und Promotionsstudienganges.
- 271 Vgl. dazu den Aufsatz von Lütz, Ch., a.a.O.
- 272 Vgl. Wildt, J., Studiengangsentwicklung, a.a.O., S. 312
- 273 Erlaß des Kultusministers vom 31.5.76, S.1

- 274 Anleitung zur Erstellung von Studienordnungen, die vom Arbeitskreis der Planer der Mitgliederhochschulen der Landeskonzferenz des Landes NRW erstellt wurde. 2. Fassung vom Juni 1975.
- 275 Vgl. Landeskonzferenz, a.a.O., S. 8
- 276 WWU Empfehlungen zur Erstellung von StOen, 15.2.77
- 277 Wissenschaftsminister, 30.5.76, S. 3
- 278 ebenda, S. 5
- 279 ebenda, Lehrerausbildung in NRW, Informationen über das Lehramtsstudium vom September 1976, Pkt. 7, nach dem neuen Lehrerausbildungsgesetz und den neuen Prüfungsordnungen (Anlage 22 Dokumentation)
- 280 Landeskonzferenz, a.a.O., S. 10 f.
- 281 Studienordnung (ESL) vom 18.3.1988
- 282 ebenda
- 283 ebenda
- 284 Wildt, J., a.a.O., S. 312
- 285 Vgl. § 1 StO
- 286 In der PO v. 1976 war Pädagogik "nur" als zweites Unterrichtsfach, in der LPO I von 1981 "nur" als gleichbeteiligtes Unterrichtsfach studierbar. Der Unterschied betraf sowohl das Studium als auch die Prüfung.
- 286 Vgl. dazu die einschlägigen Empfehlungen für die Westfälische Wilhelms-Universität u.a., der Rektor (3.3.77), 15.2.77
- 287 Vgl. § 23 Hochschulgesetz
- 288 Vgl. § 22 Abs.1 Satz 3 Hochschulgesetz
- 289 Vgl. § 17 Abs.1 Hochschulgesetz
- 290 Vgl. Westfälische Wilhelms-Universität vom (3.3.77) 16.2.77, S.4
- 291 Vgl. Westfälische Wilhelms-Universität (3.3.77) 15.2.77, S. 7
- 292 Vgl. ebenda vom 26.11.76, S. 8
- 293 Rektor der Westfälischen Wilhelms-Universität vom 3.3.77

- 294 Es kann nicht das Anliegen dieser Arbeit sein, Gründe für die lange Genehmigungsdauer zu eruieren. Hier nur die Daten, die Intensität der Arbeit an dieser Studienordnung in den entsprechenden Gremien des Fachbereichs und das weitere Procedere im Genehmigungsverfahren belegen.
- 295 Aus dem Protokoll einer Dienstbesprechung mit dem Leiter der Prüfungsämter für Erste Staatsprüfungen für Lehrämter am 15.9.78, S. 12 (Anlage 23 Dokumentation)
- 296 Für die Studienpraxis ist nochmals zu unterscheiden, ob
a) eine Studienordnung noch gar nicht bearbeitet wird,
b) bereits erstellt worden ist,
c) oder im Genehmigungsverfahren ist.
Hinweise und Empfehlungen des Faches sind in hohem Maß davon abhängig; ebenso aber auch die Prüfungsämter, weil eine Orientierung an einer erstellten, aber nicht genehmigten Studienordnung für die Überprüfung eines ordnungsgemäßen Studiums berücksichtigt werden muß (vgl. Protokoll einer Dienstbesprechung mit dem Leiter der Prüfungsämter, a.a.O., S. 12.
- 297 Vgl. etwa die Hinweise des Fachbereichs 9 und des Fachbereichs 8 (Anlage 24 Dokumentation)
- 298 Dies gilt bis einschließlich Lehrangebot SS 87 und soweit die Veranstaltungen Bereichen zugeordnet wurden.
- 299 Entsprechende Regelungen enthält u.a. das WissHG
- 300 Schüleln, a.a.O., S. 16
- 301 Senat vom 21.6.76, S. 4
- 302 ebenda, WissHG § 58
- 303 Senat vom 21.6.76, S. 5
- 304 Arbeitskreis der Planer der Mitgliedshochschulen der Landeskonferenz des Landes NRW, "Anleitung zur Erstellung von Studienordnungen"
- 305 Manfred Bischoff, Wissenschaft und Studium, in: be:e 5/79, S. 56
- 306 Vgl. u.a. Kahl, a.a.O., S. 10
- 307 Hirsch, 78, in päd.-extra, S. 30
- 308 Vgl. den interessanten Aufsatz von Rainer Bölling, Lehrerarbeitslosigkeit, Historische Erfahrungen, gegenwärtige Situation und Zukunftsperspektiven, in:

Politik und Zeitgeschichte, 23.5.87. Zum Zusammenhang von Qualifikationsanforderungen und Lehrerbedarf, s. S. 10. Vgl. auch Titze, H., Historische Erfahrungen mit der Steuerung des Lehrerbedarfs, in: M. Rommer (Hrsg.), Lehrerarbeitslosigkeit und Lehrerausbildung, Wiesbaden 1987

309 Aktuelle Funktionsbeschreibungen enthält das WissHG (vgl. § 82 WissHG)

310 Direktor am 21.9.77, S. 2 (Anlage 25 Dokumentation)

311 ebenda, S. 3

312 Protokoll der 5. Geschäftsführungssitzung am 1.12. 76, S. 5 (Anlage 26 Dokumentation)

313 Studienordnung (ESL) §

314 Homfeld, a.a.O., S. 217

315 ebenda, S. 235

316 Becker, E., Zur Projektorientierung des Lehrer-Studiums, in: Neuordnung der Lehrerausbildung, Hrsg.: GEW Landesverband Hessen, Frankfurt 1972, S. 92

317 Homfeld, a.a.O., S. 223

318 Vgl. u.a. Hirsch, a.a.O., S. 29 und Wagner, W., Uni-Angst und Uni-Bluff, a.a.O.

319 Vgl. auch Hirsch, a.a.O., S. 31; Hofmann, W., 1971, Universität, Ideologie, Gesellschaft, S. 56, der die 'Sozialisation' des Hochschullehrers auf Veränderungen der Universitätsstrukturen zurückführt.

320 Vgl. u.a. Anger, H., Probleme der deutschen Universität, Tübingen 1960, S. 57

321 Auf andere allgemeine Bestimmungen des Verhältnisses von Beratung und Erziehung, von Beratung und Kommunikation etc. sei hierzu verwiesen.

322 Vgl. dazu Beckmann, H.-K., Anmerkungen zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft - Schulpädagogik - Lehrerausbildung, in: ZAUF 1 (Hrsg.: Unterrichtswissenschaften und integrierte Lehrerausbildung an Gesamthochschulen, Berlin 1975, S. 44-57; Otto, G., Systemstabilisierung und Systemkritik durch Didaktik (Unterrichtswissenschaft, Sonderdruck 2/75

323 Homfeld, a.a.O., S. 230 f.

- 324 Beckmann, H.-K., Anmerkungen zum Verhältnis, a.a.O., S. 46
- 325 ebenda
- 326 Nachdem sich das Postulat des Methodenpluralismus durchgesetzt hat, wird von den Besonderen Vorschriften jetzt ein Leistungsnachweis über einen Methodenkurs der empirische und hermeneutische Komponenten aufweist, gefordert, nachdem bis dahin in Lehramtsstudiengängen (Unterrichtsfach Pädagogik) sowie im Studiengang Diplom-Pädagogik und im Magister- und Promotionsstudiengang als weiterhin ein Leistungsnachweis über empirische/statistische Methoden gefordert wurden. Homfeld weist eine parallele Entwicklung an der Universität Hamburg nach. Homfeld, a.a.O., S. 231
- 327 Vgl. Bernkopf, S., Hartley, D., Ware, W.B., Developing a needs-based guidance system, in: Measurement and Evaluation Guidance 8, (1975), S. 180-186; Hill, C., A Process approach for establishing goals and objectives, in: Personnel and Guidance Journal 53 (1975), S. 571-576; Mitchell, A., Gysbers, N.C., Comprehensive school guidance and counseling programs, Washington D.C. 1978; Swick, S.W., Program development of a developmental guidance program, Madison 1979
- 328 Wehrly, B., Martin, L., Neue Entwicklungen in der Schulberatung der USA, in: Aurin, K. (Hrsg.) Beratung, a.a.O., S. 38
- 329 Vgl. u.a. Blankertz, H., Lernen und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe II. Abschlußbericht der Wissenschaftlichen Begleitung Kollegstufe NW-Teil 1 und 2, Soest 1986
- 330 Kahnweiler, W.M., The counselor as consultant: a historical review, in: Personnel and Guidance Journal 57 (1979), S. 374-380
Im übrigen gilt der im Umgang mit dem Ratsuchenden erfahrene Counselor als derjenige, "der am wirkungsvollsten die Organisation von Schule, Unterricht und Gemeinschaftsleben so verändern kann, daß sie den Bedürfnissen, Entwicklungsbedingungen und Zielen der Lernenden in der amerikanischen Gesellschaft entspricht und daß somit Störungen und Konflikte weitgehend verhindert werden können." In Aurin, K., a.a.O., S. 44 Dazu auch Harrelmann, Erziehungssystem und Gesellschaft, 1975, S. 3
- 331 Mollenhauer, K., Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern, in: ZPP 76, Beiheft, S. 39
- 332 Klafki, a.a.O., S. 11 f.

- 333 Klafki, a.a.O., S. 12
- 224 Vgl. ebenda, S. 13
- 335 Mollenhauer, a.a.O., S. 48
- 336 Blankertz, H., Kongress d. DGfG vom 8.-10.3.78, Universität Tübingen, Vorwort
- 337 Homfeld, a.a.O., S. 239 f.
- 338 Kahl, Lehrerausbildung, Situation - Analyse - Vorschläge, München 1979, S. 20
- 339 Dickopp, K.-H., Empfehlungen zum Instrumentarium der Studienreform, S. 94
- 340 Wilcke, B.-A., Studienverhalten und Studienerfolg und motivationale Gesichtspunkte, Bildung und Erziehung 30 (1977), S. 16-26
- 341 Kahl spricht in diesem Zusammenhang vom Problem der Implementation, Kahl, a.a.O., S. 92 f.
- 342 Weniger, E., Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans 1930/52, in: Ausgewählte Schriften zur geisteswiss.Päd., Weinheim/Basel 1975
- 343 Unverzichtbar bleibt aber eine gründliche theoretische und empirische Analyse der Studienpraxis. Vgl. dazu auch Kahl, a.a.O., S. 10
- 344 Vgl. dazu auch Grabitzsch, H., Wissenschaft und Ausbildung. Thesen zum Verhältnis von Theorie und Praxis im Lehrerstudium, in: Huber, L., a.a.O., S. 105
- 345 Vgl. auch Homfeld, a.a.O., S. 30 f.
- 346 Benz, E., Caroli, W., Beratung im Kontext der Schule, Ravensburg 1977
- 347 Mannzmann, A., Bildung und Ausbildung im Schul- und Hochschulbereich heute, Kronberg/Ts. 1977, S. 50; vgl. auch die Literatur zur Anmerkung Nr. 30
- 348 Mannzmann, A., a.a.O., S. 29
- 349 Weniger, E., Theorie und Praxis in der Erziehung, 1929, S. 38
- 350 Vgl. ebenda, S. 38
- 351 ebenda, S. 48

- 352 Vgl. dazu auch Mannzmann, a.a.O., S. 30
- 353 Vgl. dazu Habermas, a.a.O.
- 354 Vgl. dazu Benner, D., Allgemeine Pädagogik, Eine system-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, Weinheim/München 1987
- 355 Vgl. Weniger, Theorie und Praxis, a.a.O., S. 42 f.
- 356 Vgl. Weniger, E., Theorie und Praxis, a.a.O. vgl. zu den unterschiedlichen Ausrichtungen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik D. Benner, Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien, München 1973
- 357 Blankertz, H., Rekonstruktion geisteswissenschaftlicher Lehrplantheorie nach dem Ende der Curriculum-euphorie, in: Siegerner Hochschulblätter 5/1982, Nr.2, S. 18-29, hier S. 21
- 358 Blankertz, H., Didaktik, in: Handbuch Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 1, S. 240
- 359 Vgl. u.a. Benner, D., a.a.O., Bokelman, H., Julha oder die pädagogische Verzweiflung. Überlegungen zur Erziehungswissenschaft als Handlungswissenschaft, in: Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte, hrsg. v. Röhrs, H., Wiesbaden 1979
- 360 Klafki, W., in: Funk-Kolleg, Erziehungswissenschaft 3, Frankfurt 1971
- 361 Blankertz, H., Kritische Erziehungswissenschaft, in: Klaus Schaller, Erziehungswissenschaft der Gegenwart, Bochum 1979, . 32
- 362 Vgl. dazu nur die "Münsteraner Schule", Blankertz, Kordes, Gruschka, Meyer, a.a.O.
- 363 So der Buchtitel: Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ende ihrer Epoche - Erich Weniger, hrsg. v. Dahmer, I. u.a.
- 364 Blankertz, H., a.a.O., S. 33.
- 365 Kalfki, W., a.a.O., S. 176
- 366 Ebenda
- 367 Weniger, a.a.O., S. 29
- 368 Klafki, W., a.a.O., S. 175

- 369 Weniger, a.a.O., S. 30
- 370 Vgl. ebenda
- 371 vgl. ebenda, S. 38
- 372 Klafki, W., Didaktik, in: Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche, hrsg. v. Dahme, S. und Klafki, W., Weinheim und Berlin 1968, S. 142
- 373 Klafki, in Funk-Kolleg, S. 185
- 374 Blankertz, H., Theorien und Modelle der Didaktik, München 1975, S. 11
- 375 Blankertz, H., a.a.O., S. 30
- 376 Tenroth, H.-E., Die Krisen der Theoretiker sind nicht die Krisen der Theorie, ZfP 3/83, S. 347
- 377 ebenda, S. 357
- 378 ebenda, S. 351
- 379 ebenda
- 380 Blankertz, H., Didaktik, a.a.O., S. 282
- 381 Weniger, E., a.a.O., S. 29
- 382 Vgl. ebenda
- 383 Siehe Zitat in Fußnote 374
- 384 Weniger, E., a.a.O., S. 31
- 385 Vgl. ebenda, S. 30
- 386 Vgl. ebenda, S. 37
- 387 Klafki, in Funk-Kolleg, S. 177
- 388 ebenda, S. 178
- 389 Flankertz, H., Theorien und Modelle, a.a.O., S. 29

- 390 Vgl. Blankertz, H., Redkonstruktion, a.a.O., S. 21
- 391 Vgl. ebenda, S. 21 f.
- 392 ebenda, S. 24 f.
- 393 ebenda, S. 25
- 394 Blankertz, H., Didaktik, in: Handbuch pädagogische Grundbegriffe, hrsg. v. Speck, J. und Wehle, G., München 1970, S. 278
- 395 Weniger, E., Die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, a.a.O., S. 14
- 396 Benner, D., Hauptströmungen, a.a.O., S. 222
- 397 Weniger, E., a.a.O., - Benners Behauptung, geisteswissenschaftliche Pädagogik sei in Wirklichkeit "Eine unter pädagogischen Fragestellungen stehende historische Strukturanalyse der Erziehungswirklichkeit, keineswegs aber eine praktische Wissenschaft von der und für die Erziehung", ist daher befremdend. Benner, a.a.O., S. 229
- 398 Schwenk, B., Weniger, E., Leben und Werk, in: Geisteswiss. Päd., S. 30
- 399 Klafki, Didaktik, in: Geisteswiss. Päd. a.a.O., S.142
- 400 Klafki, in Funk-Kolleg, a.a.O., S. 178
- 401 vgl. u.a. Benner, D., a.a.O.
- 402 Klafki, in Funk-Kolleg, a.a.O., S. 181
- 403 Blankertz, H., Rekonstruktion, a.a.O., S. 24
- 404 Klafki, in Funk-Kolleg, a.a.O., S. 176
- 405 Blankertz, H., Theorien und Modelle, a.a.O., S. 30
- 406 Vgl. Zitat 367
- 407 Vgl. u.a. Benner, a.a.O., S. 229
- 408 ebenda, S. 78
- 409 ebenda, S. 139
- 410 ebenda, S. 328 f.

- 411 Diesen Begriff handhabt Benner im Sinne von Petersen, vgl. Benner, a.a.O., S. 229.
- 412 Vgl. ebenda
- 413 ebenda, S. 129
- 414 ebenda
- 415 Vgl. ebenda, S. 331
- 416 ebenda, S. 128
- 417 ebenda, S. 129
- 418 ebenda, S. 133
- 419 ebenda, S. 330
- 420 ebenda, S. 244
- 421 Vgl. ebenda, S. 226
- 422 ebenda, S. 344
- 423 ebenda
- 424 ebenda
- 425 ebenda
- 426 ebenda
- 427 ebenda
- 428 Blankertz, H., Rekonstruktion, a.a.O., S. 27 f.
- 429 Auch Hochschuldidaktik thematisiert Wissenschaftspraxis nicht primär als Praxis der Erziehungswissenschaft. Eine implizierte Kritik übt auch Blankertz wenn er sagt, daß Didaktik (Hervorhebung durch M.P.) in solchen Zusammenhängen hoffähig geworden ist, in denen von Pädagogik zu sprechen wenig opportun wäre, etwa bei der Reform des Hochschulunterrichts.
- 430 Blankertz, H., Kritische Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 29
- 431 Vgl. ebenda, S. 32
- 432 ebenda, S. 29
- 433 Blankertz, H., Rekonstruktion, a.a.O., S. 28
- 434 Habermas, J., a.a.O.
- 435 Blankertz, H., Kritische Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 44
- 436 Blankertz, H., Bildungsbegriff, in: Geisteswiss. Pädagogik, a.a.O., S. 111
- 437 Blankertz, H., Theorien und Modelle, a.a.O., S. 14 f.

- 438 Dahmer, I., Theorie und Praxis, in: Geisteswiss. Päd., a.a.O., S. 50
- 439 Vgl. Benner, a.a.O., S. 329
- 440 Vgl. ebenda, S. 330
- 441 Weniger, zitiert bei Dahmer, a.a.O., S. 46
- 442 Vgl. Benner, a.a.O., S. 128
- 443 ebenda, S. 129
- 444 Dahmer, Theorie und Praxis, a.a.O., S. 51
- 445 Benner, a.a.O., S. 334
- 446 ebenda, S. 336
- 447 ebenda, S. 331 und 336
- 448 ebenda, S. 133
- 449 Vgl. ebenda, S. 334 und 336
- 450 ebenda, S. 127
- 451 ebenda, S. 128
- 452 ebenda
- 453 ebenda
- 454 ebenda
- 455 ebenda, S. 327
- 456 Vgl. Weniger, E., a.a.O., S. 29
- 457 ebenda
- 458 Vgl. ebenda, S. 44 "Nie können sie (= Theorien) Realitäten schaffen"
- 459 ebenda, S. 30
- 460 ebenda, S. 31. Weniger macht allerdings keinen Hehl aus seiner Abneigung gegen das Organisatorische und spricht darum von einer "falsche(n) Gewichtsverteilung zwischen Organisatorischem und Erzieherischem in einer Schule oder Anstalt oder in einem Jugendamt (S. 32); ihm stellte sich damals ebensowenig wie vielen heute die Notwendigkeit zu prüfen, ob das Übergewicht des Organisatorischen durch Mittel des Organisatorischen selbst gemindert werden könnte.
- 461 ebenda
- 462 Nitsch, W., Hochschule als Organisation, in: Enzyklopädie, Bd. 10, S. 141-151
- 463 Weniger, E., a.a.O., S. 43
- 464 Kordes, W., Pädagogische Aktionsforschung, in: Enzyklopädie, a.a.O., S. 186
- 465 Kordes, H., a.a.O., Vorspann
- 466 ebenda S. 186

- 467 Kordes, a.a.O., S. 187. Den Ansatz der Aktionsforschung grenzt er von der "action research", die er im amerikanischen Pragmatismus und Humanismus ansiedelt, ab.
- 468 Vgl. ebenda, S. 191
- 469 Vgl. ebenda, S. 191
- 470 ebenda
- 471 ebenda
- 472 Benner, a.a.O., S. 297
- 473 Kordes, a.a.O., S. 192
- 474 Vgl. dazu Hentig, H.V., Wissenschaftsdidaktik, in: Hentig, H.V. u.a. (Hrsg.), Wissenschaftsdidaktik, 5. Sonderheft der neuen Sammlung (1970), S. 7-40
- 475 Diesen Anspruch erhebt auch Benner implizit in seiner Kritik der geisteswissenschaftlichen Pädagogik
- 476 Blankertz, H., Rekonstruktion, a.a.O., S. 24
- 477 Vgl. ebenda, vgl. auch Geisteswiss. Päd. auf dem Weg, a.a.O.
- 478 Hoffmann, D., Geschichtsunterricht und politische Bildung, in: Geisteswiss. Päd., a.a.O., S. 185 ff.
- 479 Blankertz, H., Rekonstruktion, a.a.O., S. 26
- 480 ebenda, S. 24
- 481 ebenda, S. 26
- 482 Blankertz, H., Kritische Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 39
- 483 Blankertz, H., Rekonstruktion, a.a.O., S. 27
- 383 ebenda, S. 27
- 485 ebenda, S. 27 ff.
- 486 Klafki in Funk-Kolleg, a.a.O., S. 179
- 487 Blankertz, H., Redkonstruktion, a.a.O., S. 28
- 488 ebenda
- 489 Blankertz, H., Bildungsbegriff, in: Geisteswiss. Päd., a.a.O., S. 105
- 490 ebenda

- 491 Blankertz, H., Didaktik, a.a.O., S. 277 ff.
- 492 Blankertz, H., Bildungsbegriff, a.a.O., S. 106
- 493 Blankertz, H., Theorien und Modelle, a.a.O., S. 33
- 494 ebenda, S. 45
- 495 Blankertz, H., Rekonstruktion, a.a.O., S. 28
- 496 Blankertz, H., Didaktik, a.a.O., S. 282 f.
- 497 Blankertz, H., Kritische Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 29
- 498 Blankertz, H., Theorien und Modelle, a.a.O., S. 33 f.
- 499 ebenda, S. 34
- 500 Blankertz, H., Didaktik, a.a.O., S. 279
- 501 Blankertz, H., Bildungsbegriff, a.a.O., S. 108
- 502 Blankertz, H., Theorien und Modelle, a.a.O., S. 38
- 503 Blankertz, H., Rekonstruktion, a.a.O., S. 28
- 504 Vgl. Kordes, H., a.a.O., S. 192
- 505 ebenda
- 506 Vgl. Literatur zur Bildungsgangforschung, Kordes, H., Meyer, M. u.a.
- 507 Vgl. Benner, Allgemeine Päd., a.a.O.
- 508 Dies gilt in besonderer Weise für Studierende in Lehramtsstudiengängen und im Studiengang Diplom-Pädagogik.
- 509 Blankertz, H. u.a. (Hrsg.), Sekundarstufe II - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Bd. 9.1 und 9.2 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Stuttgart, Klett-Cotta 1983; Blankertz, H. (Hrsg.), Lernen und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe II. Abschlußbericht der Wissenschaftlichen Begleitung Kollegstufe NW, Teil 1 und 2, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soester Verlagskontor, Soest 1986
- 510 Vgl. Arbeitsamt-Magazin, Beitrag SFB. Studiengangwechsel und dahinter stehende Probleme
- 511 Vgl. Heimann, P., Otto, G., Schulz, W., a.a.O., 1965
- 512 Blankertz, H., Theorie und Modelle, a.a.O.

- 513 Möller, C., Technik der Lernplanung, Weinheim
1973
- 514 Popp, W. (Hrsg.), Kommunikative Didaktik. Soziale
Dimensionen des didaktischen Feldes, Weinheim 1976
- 515 Vgl. paper Bildungsgangforschung, S. 15
- 516 So der Titel eines Buches, das von D. Benner und
W. Schmied-Kowazich 1986 herausgegeben wurde.
"Überwindung der Erfahrungsarmut gegenwärtiger Pädagogik",
Dewey, J., Erziehung durch und für Erfahrung,
Klett-Cotta 1986
- 517 Vgl. Habermas, a.a.O.

Literaturverzeichnis

- Augenstein, H.,
Beyer, H.-J. Stand der Studienberatung, Schriften-
reihe Hochschule, 42, Der Bundesmini-
ster für Bildung und Wissenschaft,
Bad Honnef 1983
- Aurin, K. Beratung als pädagogische Aufgabe im
Spannungsfeld zwischen pädagogischer
und psychologischer Theorie und Praxis,
in: Aurin, K., (Hrsg.), Beratung als
pädagogische Aufgabe, Bad Heilbrunn
1984
- Aurin, K.,
Gaude, P.,
Zimmermann, K. Bildungsberatung - Perspektiven ihrer
Entwicklung in der Bundesrepublik
Deutschland, Frankfurt/M. 1973
- Aurin, K. Bildungsberatung und Bildungsreform,
in: Heller, K. (Hrsg.), Handbuch der
Bildungsberatung, Bd. II, Stuttgart
1975, S. 365-378
- Augenstein, H. Beratung zwischen Hochschule und
Beschäftigungssystem, in: Schriften-
reihe Hochschule
- Adorno, Th. Dialektik der Aufklärung, Frankfurt
1969
- Anger, H. Probleme der deutschen Universität,
Tübingen 1960
- Benner, D.,
Schmied-Kowazich, W. Überwindung der Erfahrungsarmut gegen-
wärtiger Pädagogik, in: Deweg, J.
(Hrsg.), Erziehung durch und für Er-
fahrung, Klett-Cotta 1986
- Benner, D. Allgemeine Pädagogik, Eine system-pro-
blemgeschichtliche Einführung in die
Grundstruktur pädagogischen Denkens und
Handelns, Weinheim/München 1987

- Benner, D. Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien, München 1973
- Bernkopf, S.,
Hartley, D.,
Ware, W.B. Developing a needs-based guidance system. A psychometric approach, in: Measurement and Evaluation in Guidance 8, (1975), S. 180-186
- Blankertz, H.,
u.a. (Hrsg.) Sekundarstufe II - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf, Bd. 9.1 und 9.2 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Stuttgart, Klett-Cotta 1983
- Blankertz, H.
(Hrsg.) Lernen und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe II. Abschlußbericht der Wissenschaftlichen Begleitung Kollegstufe NW, Teil 1 und 2, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soester Verlagskontor, Soest 1986
- Blankertz, H. Didaktik, in: Handbuch Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 1, S. 240
- Blankertz, H. Rekonstruktion geisteswissenschaftlicher Lehrplantheorie nach dem Ende der Curriculumeuphorie, in: Siegener Hochschulblätter 5/1982, Nr. 2, S. 18-29
- Blankertz, H. Theorien und Modelle der Didaktik, München 1975
- Baacke, D. Ausschnitt und Ganzes. Theoretische und methodologische Probleme bei der Erschließung von Geschichte München 1979

- Becker, E. Zur Projektorientierung des Lehrer-Studiums, in: Neuordnung der Lehrerbildung, Hrsg.: GEW Landesverband Hessen, Frankfurt 1972, S. 92
- Becker, B.
Jungblut, G. Strategien der Bildungsproduktion, Frankfurt/M. 1972
- Beckmann, H.-K. Anmerkungen zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft - Schulpädagogik-Lehrerbildung, in: ZAUW 1
- Benz, E.,
Caroli, W. Emanzipatorische Beratung versus bürokratische Organisation, in: Die deutsche Schule, Heft 68/1976
- Bokelman, H., Julha oder die pädagogische Verzweiflung. Überlegungen zur Erziehungswissenschaft als Handlungswissenschaft, in: Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte, hrsg. v. Röhrs, H., Wiesbaden 1979
- Bischoff, M. Wissenschaft und Studium, in: be: 5/79, S. 56
- Bockseael, E.,
Feinstein, O. Higher Education in the European Community, Lexington 1970
- Bollnow, O.F. Existenzphilosophie und Pädagogik, Stuttgart 1959
- Bracht, U. Staatliche Studienreforminstrumentarien in Nordrhein-Westfalen, in: Bracht, U. u.a. (Hrsg.), Hochschulrahmengesetz, Hochschulpolitik und Klassenauseinandersetzung in der BRD, Köln 1977
- Brinckmann, H. Quantitative und strukturelle Planung des Hochschulwesens, in: Lenzen, D.C. (Hrsg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft

- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.)
Hochschulausbildung, 22 Orientierungspunkte
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Modellversuche zur Studienberatung, Bericht über eine Auswertung, Bonn 1981
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan, Stuttgart 1973
- Dahmer, I. Theorie und Praxis, in: Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ende ihrer Epoche,
Weinheim und Berlin 1968
- Dallinger Hochschulrahmengesetz, Kommentar, Tübingen 1978
- Dewey, J. The school and Society, Chicago 1915
- Dürmann, I. u.a. Zum gegenwärtigen Stand der Lehrerausbildung. Vervielfältigtes Typoskript des IZHD der Universität Hamburg, Hamburg 1973
- Entwistle, N.J. (Hrsg.) Strategies for Research and Development in Higher Education, Amsterdam 1976
- Garlichs, A. Überlegungen zur Integration von Bezugswissenschaften in der Lehrerausbildung, in: ZAUW 1, S. 59
- Girmes-Stein, R. Grundlagen einer handlungsorientierten Wissenschaft von der Erziehung. Zur Thematisierung des Theorie/Praxis-Verhältnisses, in: Weniger, E., in: ZfP Jg. 27, H.1, Febr. 1981
- Goodson, W.D. Which do college students choose first - their major or their occupation, in: The vocational guidance 27, 1978, S. 150-155

- Gruschka, A. Wie Schüler Erzieher werden. Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppelt qualifizierenden Bildungsgang des Kollegs Schulversuches NW, Wetzlar 1985
- Habermas, J. Zwangsjacke für die Studienreform, in: Wider die Untertanenfabrik, St. Leibfried (Hrsg.), S. 90 f.
- Hackney, H.,
Nye, S. Beratungsstrategien, Beratungsziele, München 1979
- Hagener, D. Beratung in der Schule von oben und unten betrachtet, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, Heft 6/1975, S.296
- Hennis, W. Rat und Beratung im modernen Staat, in: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, Jg. 1963, S. 13
- Hertz, H.
u.a. Aspekte der Studienreform II. Blickpunkt Hochschuldidaktik 57, Hamburg 1979, S. 23
- Hetzel, M.,
Große Oetringhaus,
H.-M. Mangelbericht, Fallgrube Förderalismus, in: betrifft erziehung, Heft 5, 12. Jg., Mai 1979
- Hofmann, W. 1971, Universität. Ideologie, Gesellschaft
- Homfeld, W. Theorie und Praxis der Lehrerbildung. Ziele und Auswirkungen der Reformdiskussion im 19. und 20. Jahrhundert, Weinheim und Basel 1978
- Heller, K.
(Hrsg.) Handbuch der Bildungsberatung, Bd. I, II, III, Stuttgart 1975/76

- Hornstein, W.
Bastine, R.,
Junker, H.,
Wulf, Ch. Funkkolleg "Beratung in der Erziehung",
2 Bde., Frankfurt 1977
- Hornstein, W.
et al. Interaktion und Organisation in der
pädagogischen Beratung - Theoretische
Ansätze in: Zeitschrift für Pädagogik,
13., Beiheft 1977
- Hornstein, W. Beratung in der Erziehung: Aufgaben
der Erziehungswissenschaft, in:
Zeitschrift für Pädagogik, Heft 5,
1976, S. 674
- Hughes, P.M. Beratung in der Schule, Stuttgart 1974
- Huber, L. Hochschuldidaktik als Theorie der Bil-
dung und Ausbildung, in: Lenzen, D.
(Hrsg.), Enzyklopädie Erziehungswissen-
schaft, Stuttgart 1984
- Jaide, W. Berufsfindung und Berufswahl, in:
Seifert, K.C., Handbuch der Berufspsy-
chologie, Göttingen 1977
- Kahl Lehrerausbildung, Situation - Analyse -
Vorschläge, München 1979
- Kahnweiler, W.M. The counselor as consultant: A
historical review, in: Personnel and
Guidance Journal 57 (1979), S. 374-380
- Keil, S.
(Hrsg.) Familien- und Lebensberatung, Stuttgart,
Berlin 1975
- Keller, G.
u.a. Ulmer Modellversuch Studienberatung,
Ulm 1978

- Klens, J.,
Müller, D.,
Vahrenkamp, S. Studienberatung, in: Lenzen, D.,
Enzyklopädie Erziehungswissenschaft
a.a.O.
- Kordes, H. Evaluation in Curriculumprozessen,
in: Haftmeyer, K. u.a. (Hrsg.), Hand-
buch der Curriculumforschung, München
1983
- Kordes, H.,
Budde, K. Aus Fehlern lernen, Methodische An-
leitung für eine alternative Lern-
sprachenpädagogik am Beispiel der fran-
zösisch-deutschen Schüler, Münster,
Oktober 1985 (Eigenverlag)
- Kordes, H.,
Meinert, A.M.
u.a. Didaktik als Bildungsgangforschung,
Münster 1987 (Diskussionspapier)
- Kordes, W. Pädagogische Aktionsforschung, in:
Enzyklopädie, a.a.O., S. 186
- Klaus, J. Kooperationspartner der zentralen
Studienberatung - Entwicklung und Stand
unter besonderer Berücksichtigung der
Zusammenarbeit zwischen Studienbera-
tung und Berufsberatung, Schriften-
reihe Hochschule 42
- Krauch, H. Die organisierte Forschung, Berlin
1970.
- Lüth, Ch. Lehrerausbildung zwischen Schul- und
Hochschulpolitik in Nordrhein-Westfa-
len (1969-1979), gehalten auf dem 8.
Kongreß der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft, Regensburg
23.3.1982, Manuskript
- Matthiesen, H. Öffentliche Debatte zum Thema
"Was fehlt unserer Universität?", in:
Die ZEIT Nr. 16 v. 11.4.1980

- Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Baumert, J. u.a.)
Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, Hamburg 1979
- Menze, C. Bildung, in: Handbuch pädagogische
Forschung, Bd. I, S. 136
- Manzmann, A. Bildung und Ausbildung im Schul- und
Hochschulbereich heute, Kronberg/Ts.
1977
- Meyer, M.A.
(Hrsg.) Fremdsprachenunterricht in der Sekun-
darstufe II. Ein Modell, Königstein
1980
- Meyer, M.A. Handlungskompetenz, in: Haller, H.
u.a. (Hrsg.), Ziele und Inhalte der
Erziehung und des Unterrichts, Enzyklo-
pädie Erziehungswissenschaft, Bd. 3,
Stuttgart 1986
- Meyer, H. Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung,
Königstein 1980
- Mitchell, A.,
Gysbers, N.C. Comprehensive school guidance and
counseling programs, Planning, design,
implementation and evaluation, in:
The status of guidance and counseling
in the nation's schools, Washington
D.C. 1978
- Mollenhauer, K.,
Müller, C.W. Führung und Beratung in pädagogischer
Sicht, Heidelberg 1965
- Mollenhauer, K. Theorien zum Erziehungsprozeß,
München 1974
- Mollenhauer, K. Führung und Beratung in pädagogischer
Sicht, Heidelberg 1975
- Mollenhauer, K. Interaktion und Organisation in pä-
dagogischen Feldern, in: ZPP 76, Bei-
heft, S. 39

- Nitsch, W. Hochschule als Organisation, in: Lenzen, D. (Hrsg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10, S. 141-150
- Oehler, C.,
Dirk, L.,
Blahnsch, F.,
Kazemadeh, F.,
Kraft,
Kramm, D. Studienplanung und Organisation der Lehre, Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in der Hochschulregion, Frankfurt und Darmstadt, München 1976
- Oehler, Chr. Student und Studienberatung, Bericht über die Befragung von Studienanfängern und Vorschläge zum Aufbau eines Studienberatungssystems an einer Großstadtuniversität, Frankfurt 1974
- Patterson, C.H. Theories of counseling and psychotherapy, New York 1973
- Pöggeler, F. Beratung in einer ratbedürftigen Massengesellschaft, in: Pädagogische Rundschau, Heft 17, 1963, S. 985
- Rieck, W.,
Ritter, U. Lernsituationen in der Hochschulausbildung, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10, S. 367-401
- Roellecke, G. Wird das Falsche falsch studiert?, Zürich 1979
- Rogers, C.R. Die nicht-direkte Beratung, Counseling and Psychotheraping, München 1972
- Rommer, M.
(Hrsg.) Lehrerarbeitslosigkeit und Lehrerausbildung, Wiesbaden 1987
- Rückriem, G.,
Sprey, Th. Beratung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem, in: Demokratische Erziehung, S. 217

- Schäfer, U.,
Rehfeld, W. Vormachen in Vorlesungen und schläfriges Nachmachen in Seminaren, Orientierungslosigkeit im Studium ist an der Tagesordnung, Studenten vermissen Ausbilderbildung bei Professoren, in: Frankfurter Rundschau, v. 30.8.79, S. 13
- Schwarzer, R.
(Hrsg.) Beraterlexikon, München 1977
- Seiß, R.
(Hrsg.) Beratung und Therapie im Raum der Schule, Bad Heilbrunn 1976
- Schüleln, J.A. Selbstbetroffenheit- Über Aneignung und Vermittlung sozialwissenschaftlicher Kompetenzen, Frankfurt 1977
- Sprey, Th. Beraten und Ratgeben in der Erziehung, Weinheim 1968
- Swick, S.W. Program development of a developmental guidance program based on a needs assessment, Magisterarbeit (Counseling and Guidance) University of Wisconsin, Madison 1979
- Tenörth, H.E. Die Krisen der Theoretiker sind nicht die Krisen der Theorie, in: ZfP 3 (1983), S. 351
- Vogel, K. Zur Möglichkeit und Notwendigkeit pädagogischer Beratung, Diplomarbeit an der Universität/Gesamthochschule Duisburg im SS 1981
- Vogel, P. Die bürokratische Schule, Kastellan 1977
- Wagner, W. Uni Angst und Uni Bluff. Wie studieren und sich nicht verlieren, Berlin 1977

- Wehrly, B.,
Bartin, L. Neue Entwicklungen in der Schulberatung
der USA, in: Aurin, K. (Hrsg.), Bera-
tung als pädagogische Aufgabe, Bad
Heilbrunn 1984
- Weniger, E. Theorie und Praxis in der Erziehungs-
wissenschaft, in ders.: Die Eigenständig-
keit der Erziehung in Theorie und Praxis,
Weinheim o.J.
- Weniger, E. Theorie der Bildungsinhalte und des
Lehrplans 1930/52, in: Ausgewählte
Schriften zur Geisteswissenschaftlichen
Pädagogik, Weinheim/Basel 1975
- Wildt, J. Studiengangsentwicklung und Studien-
gangsmodelle, in: Lenzen, D. (Hrsg.),
Enzyklopädie Erziehungswissenschaft
- Werres, W.,
Wittenbruch, W. Schulpraktikum - Untersuchungen zu
schulpraktischen Studien an der WWU,
Oldenburg 1986

Lebenslauf

Am 26.12.1943 wurde ich in Witten geboren.
Meine Eltern starben früh. Am 22.3.1945 starb mein Vater.
Meine Mutter starb am 27.9.1954. Bis zu meinem Eintritt in
die Bundeswehr im April 1961 lebte ich bei Pflegeeltern.

Seit April 1955 besuchte ich das Math.-naturwissenschaftliche
Gymnasium in Wetter, das ich auf Wunsch der Pflegeeltern
nach der 'Mittleren Reife' verließ.

Nach der Begabtensonderprüfung im August 1967 studierte ich
vom 1.3.1968 bis zum 1.4.1971 an der Pädagogischen Hochschule
in Münster. Dort bestand ich die Diplom-Vorprüfung mit 'gut'
und das Erste Staatsexamen 'mit Auszeichnung'.

Vom Sommersemester 1971 bis zum Sommersemester 1976 studierte
ich an der Westf. Wilhelms-Universität Münster die Fächer
Erziehungswissenschaft, Philosophie und Soziologie im
Rahmen des Promotionsstudienganges.

Für das Wintersemester 1972/73 wurde mir ein Lehrauftrag
über "Aufgaben und Möglichkeiten von Pädagogen im sozial-
pädagogischen Bereich" erteilt.

Seit dem Sommersemester 1976 bin ich mit der Studienfachberatung
im Fachbereich 9 Erziehungswissenschaft beauftragt.

Mein Lehr- und Forschungsschwerpunkt ist Bildungsgangforschung.

Seit dem 16.2.1965 bin ich mit meiner Frau Christa (aus Witten)
verheiratet; unsere Tochter Janita wurde am 13.9.1974 geboren.

